



Universitat de Lleida

Percepciones y experiencias de los estudiantes del Máster ELE sobre la evaluación: el caso de los másteres oficiales ELE en España

Landry Olea Lemekeuh

<http://hdl.handle.net/10803/671495>

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



Universitat de Lleida

TESIS DOCTORAL

**PERCEPCIONES Y EXPERIENCIAS DE LOS
ESTUDIANTES DEL MÁSTER ELE SOBRE LA
EVALUACIÓN: EL CASO DE LOS MÁSTERES
OFICIALES ELE EN ESPAÑA**

Autor

LANDRY OLEA LEMEKEUH

Memoria presentada para optar al grado de Doctor por la Universitat de Lleida

Programa de Doctorado 1303: Doctorado en Educación, Sociedad y Calidad de Vida

Directora/Tutora

Dra ISABEL DEL ARCO BRAVO

Lleida: 2021

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DE GÉNERO

A lo largo de toda la tesis, se utilizará el género gramatical masculino para referirse a colectivos mixtos, como aplicación de la ley lingüística de la economía expresiva. Tan solo cuando la oposición de sexo sea un factor relevante en el contexto, se explicitarán ambos géneros.

Sobre el derecho de Autor: *Se prohíbe la reproducción parcial o total de este documento, sin autorización expresa del autor.*

DEDICATORIA

A

Mis padres Lemekeuh (Maurice y Jeanne)

También a

Manuel Olea y Mayka

AGRADECIMIENTOS

La presente investigación no puede considerarse obra de una sola persona. Reconozco que es fruto de una colaboración entre diversas personas; cada uno contribuyendo, a su manera, a que este estudio pueda llevarse a cabo. Sin embargo, las eventuales deficiencias que contenga no han de considerarse responsabilidad de los que me ayudaron en lo que fuese. Siendo numerosas las personas que se implicaron, sería imposible mencionar a todo el mundo aquí, sabiendo que os tengo a todos en mi corazón. De forma especial, quiero agradecer encarecidamente a:

- Mi directora y tutora, Isabel del Arco, que no se ha cansado de corregir y orientar este estudio, en ningún momento. Aparte del aspecto científico, ha sido de gran aporte el apoyo moral y emocional que me ha brindado a lo largo de toda esta investigación.
- La profesora María Ángeles Calero de la Facultad de Letras de la UdL por el tiempo dedicado a escucharme y aportarme la ayuda necesaria para avanzar con el estudio.
- Al profesor David Bamela Emvana de la Escuela Normal Superior de Yaundé, por los consejos desde Camerún.
- Mis padres y hermanos (Dénise, Myriam, Willy, Arsène, Marlau, Mylène, Simonne, Coriane y Vanessa), quienes, a pesar de la distancia, me han sostenido durante esta estancia de estudios lejos de ellos.
- Mi hijo Manuel Bright Olea que ha aguantado la distancia creada durante toda mi estancia de estudios realizados fuera de mi país.
- Mis amigos desde Camerún, Corneil Pitol, Lorine Agnang, Pedro Panyere, Douanla Axel, Arnault Kouamo, Missodi Charlotte, Ayang Lucette, la familia Aproespa, por su apoyo moral.
- Mis amigos de Camerún estudiantes en la UdL, Linda Ngameni, Pascal Zong, Stella Njike, Serge Moukouang, Laure Kondela, Laure Gnobia, Beaucejour Kamkou, Marcel Mfoulou, Nicolette, os agradezco el apoyo moral y emocional que me habéis brindado.
- Mi familia de acogida en Lleida: José Antonio Gómez Quelle, María Fe Quelle, Dolors Massot y su familia, el Mosén Carles Sanmartín, Josefina Ferna, gracias por el apoyo moral y material.

ÍNDICE GENERAL

ABSTRACT	xv
RESUM.....	xvii
RÉSUMÉ	xix
RESUMEN	xxi
SÍMBOLOS Y ABREVIATURAS	xxiii
A. INTRODUCCIÓN GENERAL.....	25
1. CONTEXTUALIZACIÓN Y JUSTIFICACIÓN	29
2. ESTRUCTURA DEL TRABAJO	32
B. MARCO TEÓRICO	35
Capítulo 1. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.....	37
1. INTRODUCCIÓN.....	37
2. EL CONCEPTO DE <i>FORMACIÓN</i>	38
2.1. Definición del concepto de <i>formación</i>	38
2.2. Formación inicial del profesorado en España.....	39
2.2.1. <i>Breve recordatorio histórico</i>	39
2.2.2. <i>El estado actual de la formación del profesorado de Secundaria, Bachillerato y Enseñanza de Idiomas: Debilidades y Fortalezas</i>	42
2.2.3. <i>Marco jurídico sobre la formación inicial del profesorado</i>	47
2.3. ¿Por qué formar a los profesores?	47
2.4. ¿Para qué formar a los profesores?	49
2.5. ¿Qué etapas hay que considerar en la formación del profesorado?	50
3. FORMAR AL PROFESORADO EN EL SIGLO XXI: UN PROCESO BASADO EN <i>COMPETENCIAS</i>	53
3.1. ¿Qué es una competencia?.....	55
3.2. ¿Por qué formar al profesorado desde un enfoque competencial?	60
3.3. ¿Qué competencias desarrollar en el profesorado del presente siglo?.....	64
3.4. Las competencias del profesorado de ELE.....	71
4. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO.....	83
Capítulo 2. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA Y DE ENSEÑANZA DE IDIOMAS EN ESPAÑA.....	85
1. INTRODUCCIÓN.....	85
2. PROCESO DE BOLONIA Y LA REFORMA DE LOS CICLOS EDUCATIVOS UNIVERSITARIOS.....	86
3. EL EEES Y LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA.....	87
3.1. Adaptación de la universidad española al EEES: Dificultades y Logros	88
3.2. Los estudios de posgrado: los Másteres oficiales en España, enseñanzas, objetivo de la formación y condiciones de acceso.....	92

4. MÁSTERES OFICIALES DE FORMACIÓN DE PROFESORADO DE ELE EN ESPAÑA	94
4.1. Legislación sobre la formación inicial del profesorado en los Másteres oficiales en España.....	95
4.2. Perfil de acceso y egreso de los estudios universitario de Máster ELE.....	100
4.3. Estructuración de la formación y modalidades formativas.....	102
5. MODELOS FORMATIVOS Y CONTENIDOS DESARROLLADOS	103
5.1. Modelos formativos.....	103
5.2. Contenidos curriculares para la formación del profesorado de ELE.....	107
5.3. Evaluación y acreditación de los títulos de Máster.....	112
6. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO.....	113
Capítulo 3. LA EVALUACIÓN EDUCATIVA.....	117
1. INTRODUCCIÓN.....	117
2. CONCEPTO DE <i>EVALUACIÓN EDUCATIVA</i>	118
3. TEORÍAS SOBRE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA.....	121
3.1. Paradigma cuantitativo.....	123
3.2. Paradigma cualitativo.....	125
4. CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN.....	128
4.1. Integral.....	128
4.2. Sistemática.....	129
4.3. Continua.....	129
4.4. Flexible.....	130
4.5. Científica.....	130
4.6. Cooperativa.....	130
5. TIPOLOGÍA DE EVALUACIONES Y MISIONES DE CADA UNA.....	131
5.1. Evaluación según el momento.....	131
5.1.1. <i>Evaluación inicial o diagnóstica</i>	131
5.1.2. <i>Evaluación continua formativa y/o formadora</i>	132
5.1.3. <i>Evaluación sumativa o final</i>	136
5.2. Evaluación según los participantes.....	137
5.2.1. <i>Autoevaluación</i>	138
5.2.2. <i>Coevaluación</i>	139
5.2.3. <i>Heteroevaluación</i>	140
6. EVALUACIONES INTERNAS Y EXTERNAS.....	142
7. META-EVALUACIÓN EDUCATIVA.....	144
8. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO.....	146
Capítulo 4. EVALUACIÓN COMPETENCIAL.....	149
1. INTRODUCCIÓN.....	149
2. DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE EVALUACION COMPETENCIAL.....	149
2.1. Definición.....	149
2.2. Características de una evaluación competencial.....	151
3. ¿POR QUÉ UNA EVALUACIÓN COMPETENCIAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ELE?.....	155
4. EVALUACIÓN Y CALIDAD.....	158
4.1. El concepto de <i>Calidad</i>	158
4.2. Relación entre evaluación y calidad.....	159
5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS EVALUACIÓN COMPETENCIAL.....	161
6. PROBLEMAS DE LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS.....	166
7. LAS TIC EN LA EVALUACIÓN.....	171
8. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO.....	174
C. MARCO APLICATIVO.....	177

Capítulo 5. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO	179
1. INTRODUCCIÓN.....	179
2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y PLATEAMIENTO GENERAL.....	180
3. OBJETIVOS DEL ESTUDIO.....	186
3.1. Objetivo general.....	186
3.2. Objetivos específicos.....	187
4. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO.....	188
Capítulo 6. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	191
1. INTRODUCCIÓN.....	191
2. METODOLOGÍA: Metodología Mixta.....	191
3. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS.....	195
3.1. El cuestionario.....	195
3.1.1. Construcción del cuestionario.....	196
3.1.2. Validación del Cuestionario.....	199
3.2. Grupo de discusión.....	210
3.3. Preparación del GD.....	211
4. POBLACIÓN Y MUESTRA.....	215
5. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO.....	217
Capítulo 7. OBTENCIÓN DE DATOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	219
1. INTRODUCCIÓN.....	219
2. APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO.....	219
2.1. Análisis descriptivo de los resultados del cuestionario.....	220
2.1.1. Bloque 1: Definición / Concepción de la evaluación.....	220
2.1.2. Bloque 2: Experiencia y ética sobre la evaluación.....	223
2.1.3. Bloque 3: Diseño y planificación de la evaluación, contenidos, competencias y actividades.....	227
2.1.4. Bloque 4: Resultados de la evaluación, feedback y regulación.....	232
2.1.5. Bloque 5: Los participantes del proceso evaluativo.....	236
2.1.6. Bloque 6: Momentos e instrumentos de evaluación.....	239
2.1.7. Bloque 7: Conclusiones sobre la evaluación.....	242
2.2. Análisis correlacional.....	245
2.2.1. Correlaciones de los ítems del Bloque 1.....	246
2.2.2. Correlaciones de los ítems del Bloque 2.....	249
2.2.3. Correlaciones de los ítems del Bloque 3.....	252
2.2.4. Correlaciones de los ítems del Bloque 4.....	255
2.2.5. Correlaciones de los ítems del Bloque 5.....	257
2.2.6. Correlaciones de los ítems del Bloque 6.....	259
2.2.7. Correlaciones de los ítems del Bloque 7.....	260
3. REALIZACIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN, CATEGORIZACIÓN Y TRANSCRIPCIÓN DE DATOS.....	262
3.1. Realización del Grupo de Discusión.....	262
3.2. Resultados del grupo de Discusión: Categorización y Transcripción.....	263
3.2.1. Categorización.....	264
3.2.2. Transcripción.....	264
4. TRINGULACIÓN DE DATOS.....	274
5. DISCUSIÓN.....	281
6. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO.....	293
D. CONCLUSIONES	295
Capítulo 8. CONCLUSIONS, LIMITES DE L'ÉTUDE ET PERSPECTIVES	297

1. INTRODUCTION	297
2. CONCLUSIONS	297
3. LIMITES DE L'ÉTUDE	307
4. SYNTHÈSE ET PERSPECTIVES	308
E. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	311

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Diez dominios de competencias consideradas en la formación del profesorado	65
Tabla 2: Listado de competencias consideradas en la formación del profesorado	70
Tabla 3: Modelo de competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras	72
Tabla 4: Competencias Clave del profesor de idiomas	75
Tabla 5: Competencias transversales del profesor de idioma	79
Tabla 6: Repertorio de Másteres Oficiales de ELE ordenados por Comunidad Autónoma	96
Tabla 7: Contenidos generales vertebradores de la formación del profesorado de ELE	108
Tabla 8: Ventajas de las evaluaciones basadas en cada una de los enfoques	128
Tabla 9: Técnicas e instrumentos de evaluación de competencias	165
Tabla 10: Cuadro de trazabilidad entre preguntas de investigación y objetivos de la misma.....	188
Tabla 11: Diseños de investigación mixta en función del referencial teórico	193
Tabla 12: Operacionalización de los métodos mixtos	194
Tabla 13: Trazabilidad sobre la construcción del cuestionario	199
Tabla 14: Validación de contenido según el criterio de univocidad	200
Tabla 15: Validación de contenido según el criterio de relevancia	201
Tabla 16: Cuestionario sometido a la validación de contenido	201
Tabla 17: Resultados de la validación por criterios de univocidad.....	203
Tabla 18: Validación de contenido por criterios de relevancia.....	205
Tabla 19: Cuestionario dirigido a los estudiantes de Máster ELE sobre la evaluación y su impacto en el desarrollo competencial del estudiantado	207
Tabla 20 : Análisis de la fiabilidad: Alfa de Cronback y Coeficiente Intraclase. Cuestionario sobre las concepciones y experiencias del estudiantado de Másteres oficiales de ELE sobre la evaluación de su aprendizaje. N=147	210
Tabla 21: Resultados de validación de los ítems del GD por criterios de relevancia	213
Tabla 22: Resultados de la validación de los ítems del GD por criterios de univocidad	213
Tabla 23: Fases de elaboración y administración del cuestionario	220
Tabla 24: ítems del bloque 1: Definición/ Concepción de la evaluación.....	221
Tabla 25: Análisis descriptivo. Ítems del bloque 1: Definición / concepción de la evaluación. N=147	222
Tabla 26: Ítems del bloque 2: Experiencia y ética sobre la evaluación	223
Tabla 27: Análisis descriptivo. Ítems del Bloque 2: Experiencia y ética sobre la evaluación. N=147	224
Tabla 28: Ítems del bloque 3: Diseño y Planificación, Contenidos, Competencias y Actividades de la evaluación	227
Tabla 29: Análisis descriptivo. Ítems del bloque 3: Diseño y planificación de la evaluación, contenidos, competencias y actividades. N=147.....	228
Tabla 30: Ítems del bloque 4: Resultados de evaluación, Feedback y Regulación.....	232
Tabla 31: Análisis descriptivo. Ítems del bloque 4: Resultados de la evaluación, <i>feedback</i> y regulación. N=147	233
Tabla 32: Ítems del bloque 5 del cuestionario: Los participantes del proceso evaluativo	236
Tabla 33: Análisis descriptivo. Ítems del bloque 5: Los participantes del proceso evaluativo. N=147	237
Tabla 34: Ítems del bloque 6 del cuestionario: Momentos e instrumentos de evaluación.....	239
Tabla 35: Análisis descriptivo. Ítems del bloque 6: Momentos e instrumentos de evaluación. N=147	240
Tabla 36: Ítems del bloque 7 del cuestionario: Conclusiones sobre la evaluación	242

Tabla 37: Análisis descriptivo. Ítems del bloque 7: Conclusiones sobre la evaluación. N=147.....	243
Tabla 38: Ítems del bloque 1 Definición/ Concepción de la evaluación	247
Tabla 39: Análisis correlacional. Matriz de Coeficientes de correlación de Spearman, entre los ítems del bloque 1. N=147.....	247
Tabla 40: Análisis correlacional. Coeficientes de correlación de Spearman, entre los ítems del bloque 1 y los ítems de los bloques siguientes. N=147	248
Tabla 41: Ítems del bloque 2 Experiencia y ética sobre la evaluación	249
Tabla 42: Análisis correlacional. Matriz de Coeficientes de correlación de Spearman, entre los ítems del Bloque 2. N=147	250
Tabla 43: Análisis correlacional. Coeficientes de correlación de Spearman, entre los ítems del Bloque 2 y los ítems de los bloques siguientes. N=147	250
Tabla 44: Ítems del bloque 3 Diseño y Planificación, Contenidos, Competencias y Actividades de la evaluación	252
Tabla 45: Análisis correlacional. Matriz de Coeficientes de correlación de Spearman, entre los ítems del bloque 3. N=147.....	253
Tabla 46: Análisis correlacional. Coeficientes de correlación de Spearman, entre los ítems del bloque 3 y los ítems de los bloques siguientes. -1ª parte- N=147	253
Tabla 47: Análisis correlacional. Coeficientes de correlación de Spearman, entre los ítems del bloque 3 y los ítems de los bloques siguientes. -2ª parte- N=147	254
Tabla 48: ítems del bloque 4: Resultados de evaluación, Feedback y Regulación.....	255
Tabla 49: Análisis correlacional. Matriz de Coeficientes de correlación de Spearman, entre los ítems del bloque 4. N=147.....	256
Tabla 50: Análisis correlacional. Coeficientes de correlación de Spearman, entre los ítems del bloque 4 y los ítems de los bloques siguientes. N=147	256
Tabla 51: Ítems del bloque 5: Los participantes del proceso evaluativo	257
Tabla 52: Análisis correlacional. Matriz de Coeficientes de correlación de Spearman, entre los ítems del bloque 5. N=147.....	258
Tabla 53: Análisis correlacional. Coeficientes de correlación de Spearman, entre los ítems del bloque 5 y los ítems de los bloques siguientes. N=147	258
Tabla 54: Ítems del bloque 6: Momentos e Instrumentos de evaluación.....	259
Tabla 55: Análisis correlacional. Matriz de Coeficientes de correlación de Spearman, entre los ítems del bloque 6. N=147.....	260
Tabla 56: Análisis correlacional. Coeficientes de correlación de Spearman, entre los ítems del Bloque 6 y los ítems del bloque siguiente. N=147	260
Tabla 57: Ítems del bloque 7: Conclusiones sobre la evaluación	261
Tabla 58: Análisis correlacional. Matriz de Coeficientes de correlación de Spearman, entre los ítems del bloque 7. N=147.....	261
Tabla 59: Fases de preparación y de realización del GD.....	263
Tabla 60: Codificación de la dimensiones y de los participantes del GD.....	264
Tabla 61: Matriz de triangulación.....	276

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Modelo de competencias situacionales	58
Figura 2: Características de la evaluación cuantitativa.....	125
Figura 3: Características de la evaluación cualitativa.....	127
Figura 4: Las finalidades de la evaluación.....	137
Figura 5: Diagrama de medias. Ítems del Bloque 1. N=147.....	222
Figura 6: Diagrama de medias. Ítems del Bloque 2. N=147.....	225
Figura 7: Diagrama de medias. Ítems del Bloque 3. N=147.....	229
Figura 8: Diagrama de medias. Ítems del Bloque 4. N=147.....	234
Figura 9: Diagrama de medias. Ítems del Bloque 5. N=147.....	237
Figura 10: Diagrama de medias. Ítems del Bloque 6. N=147.....	240
Figura 11: Diagrama de medias. Ítems del Bloque 7. N=147.....	244

ABSTRACT

In this investigation, we focus on student's perceptions and experiences to analyze the evaluation system of official Master's in Spanish as a foreign language (SFL), so as to make sure assessment, as it is conceived and applied, participates in the development of the future SFL teacher's competencies. Using a mixt research method, combining sequentially the quantitative and qualitative approaches, the results at our disposal show that students manifest a good knowledge of the theoretical conceptualization of competency assessment; some significant steps are also observed on it application as a tool at the service of students' competencies development. But, there's still a lot of work to do, so that this assessment could decisively become an instrument for developing the future teacher of SFL' competencies. Concretely, authentic assessment activities are not carried out in all the subjects, feedback needs a deep improvement as well as the involvement of the student in the evaluation; it is also urgent to diversify the evaluation instruments, insisting on the use of ICT in the process.

Keywords: *Assessment, Competencies, Masters in SFL Students'*

RESUM

En aquesta tesi, partim de les percepcions i experiències de l'estudiant per analitzar el sistema d'avaluació dels Màsters oficials d'espanyol com a llengua estrangera (ELE), per veure si l'avaluació, tal com està concebuda i aplicada, participa al desenvolupament competencial del futur professor d'ELE. Gràcies a l'ús d'una metodologia mixta, combinant seqüencialment els enfocaments quantitatiu i qualitatiu, els resultats del estudi mostren un bon domini de la teoria sobre l'avaluació competencial per l'estudiant; alguns passos significatius també són perceptibles sobre la seva aplicació com a eina al servei del desenvolupament competencial. Però, encara queda molt camí per recórrer, perquè aquesta avaluació pugui convertir-se, de forma decisiva, en un instrument de desenvolupament de les competències del futur professorat d'ELE. Concretament, no es realitzen activitats autèntiques en totes les assignatures, el *feedback* necessita una profunda millora a l'igual que la implicació de l'estudiant en l'avaluació; també és urgent diversificar els instruments d'avaluació, insistint particularment en l'ús de les TIC.

Paraules clau: *Avaluació, Competències, Estudiants del Màster en ELE*

RÉSUMÉ

Dans cette thèse, nous partons des perceptions et expériences de l'étudiant pour analyser le système d'évaluation des Masters officiels en espagnol comme langue étrangère (ELE), afin de voir si l'évaluation, telle qu'elle est conçue et appliquée, participe au développement des compétences du futur enseignant d'ELE. Grâce au recours à la méthodologie mixte et faisant un usage séquentiel des approches quantitative et qualitative, les résultats de la recherche font état d'une bonne maîtrise de la théorie sur l'évaluation des compétences par l'étudiant; quelques pas significatifs sont également perceptibles sur son application comme outil au service du développement des compétences de l'apprenant. Mais, globalement, il reste encore du chemin à parcourir pour que cette évaluation puisse participer, de manière décisive, au développement des compétences des futurs enseignants d'ELE. Concrètement, les activités authentiques d'évaluation ne sont pas effectives dans toutes les matières, le *feedback* nécessite une amélioration profonde ainsi que l'implication de l'étudiant dans l'évaluation; il est également urgent de diversifier les instruments d'évaluation, en insistant particulièrement sur l'utilisation des TIC dans le processus.

Mots clés: *Évaluation, Compétences, Étudiants du Master en ELE*

RESUMEN

En esta tesis, partimos de las percepciones y experiencias del estudiante para analizar el sistema de evaluación de los Másteres oficiales en español como lengua extranjera (ELE), con la meta de comprobar si la evaluación, tal como está concebida y aplicada, participa en el desarrollo competencial del futuro profesor de ELE. Aplicando una metodología mixta y haciendo un uso secuencial de los enfoques cuantitativo y cualitativo, los resultados del estudio demuestran un buen dominio de la teoría sobre la evaluación competencial por el estudiante; algunos pasos significativos también son perceptibles sobre su aplicación como herramienta para el desarrollo competencial del estudiante. Pero, globalmente, todavía queda mucho camino por recorrer, para que esta evaluación pueda convertirse, decisivamente, en un instrumento de desarrollo de las competencias del futuro profesorado de ELE. Concretamente, no se realizan actividades auténticas de evaluación en todas las asignaturas, el *feedback* necesita una profunda mejora al igual que la implicación del estudiante en la evaluación; también es urgente diversificar los instrumentos de evaluación, insistiendo especialmente en la implicación de las TIC en el proceso.

Palabras clave: *Evaluación, Competencias, Estudiantes de Máster ELE*

SÍMBOLOS Y ABREVIATURAS

>: Superior a	EVALFor: Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria
<: Inferior a	GD: Grupo de Discusión
+: Sentido directo (correlaciones)	IBM: International Business Machines Corporation
-: Sentido inverso (correlaciones)	Ic: Intervalo de confianza
±: Más/Menos	IC: Instituto Cervantes
A.I.= Amplitud Intercuartil	LE: Lengua Extranjera
ANECA: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación	LOE: Ley Orgánica de Educación
CUAL: Cualitativo	LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa
CUAN: Cuantitativo	LOU: Ley Orgánica de Universidades
CVC: Centro Virtual Cervantes	MCER: Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas
D.E: Desviación Estándar	Mdn: Mediana
DELE: Diploma del Español Lengua Extranjera	RAE: Real Academia Española
E-A: Enseñanza/Aprendizaje	RD: Real Decreto
EEES: Espacio Europeo de Educación Superior	SIC: Sic erat scriptum, «Así fue escrito»
ECTS: European Credit Transfer and Accumulation System	SPSS: Statistical Product and Service Solutions
ELE: Español como Lengua Extranjera	TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación
EPG: European Profiling Grid	

A. INTRODUCCIÓN GENERAL

Al observar nítidamente la cantidad de estudios, revistas científicas, las casas editoriales, diversos programas de Máster centrados en la formación del profesorado actualmente, hay una sensación de que este proceso es capital para los sistemas educativos en busca de la mejora educativa. En efecto, en países como Finlandia con uno de los mejores sistemas educativos en Europa, la formación del profesorado se considera como la piedra angular en la que se asienta el éxito escolar y el todo el sistema educativo. Para el mencionado país, la formación del profesorado constituye el factor más determinante a la hora de buscar la mejora educativa (García, P., Martínez Sánchez, Miguel, A. 2012). De hecho, la docencia se encuentra dentro de las profesiones más valoradas socialmente, y consiguientemente, con altos niveles de exigencia para el acceso a la profesión. La enseñanza se considera, entonces, como una de las profesiones elitistas de aquel país y el profesor, una de las figuras más importantes de la escena educativa.

Toda esta consideración por la docencia tiene su razón de ser en el hecho de que la sociedad es el reflejo de la formación que reciben los jóvenes en la escuela (Montoya, 2008) y una educación sólida constituye la base de construcción de una sociedad de la misma característica. Así, para garantizar una formación de calidad en la escuela, previamente, se debería disponer de un profesorado bien preparado al efecto. Para ello, el proceso formativo del profesorado, actualmente, se centra en enfoques que favorecen la adquisición de conocimientos no ajenos al cotidiano del formando y su puesta en aplicación, para resolver los problemas de aprendizaje. Dicha aplicación es posible mediante la exposición del aprendiz ante situaciones problemas para medir su capacidad a resolverlos. Por esta razón, los contenidos curriculares han de estar en perfecta cohesión con la vida real de este. La escuela se convierte así, en un lugar de formación holística para el individuo, preparándole a llevar una vida armoniosa en la sociedad y, sobre todo, a satisfacer sus futuras necesidades laborales. Así, un proceso formativo centrado en la búsqueda de conocimientos, que insiste en la puesta en práctica contextualizada de dichos conocimientos y que prepara al individuo a satisfacer las exigencias del mundo laboral responde satisfactoriamente a los requisitos del enfoque formativo por competencias.

La adopción de este enfoque en el sistema educativo español es una respuesta a las exigencias de convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior¹. Dicha

¹ En adelante, EEES

convergencia es el resultado de la Declaración de Bolonia de 1999, focalizada en la creación de un espacio de educación superior compartido entre los países europeos, para promover el desarrollo de la sociedad europea y competir con el resto del mundo, contando con la cooperación científica, económica y política entre los distintos Estados miembros.

Desde el punto de vista jurídico, la aplicación del requisito metodológico basado en el aprendizaje competencial por parte de España, en cuanto miembro del EEES, se hace perceptible a través del texto de la LOMCE (Cap. III, Art. 6-1) que establece los elementos que han de integrar los currículos formativos de las enseñanzas. Primero, según esta ley, “se entiende por currículo la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas” (Art. 6-1). Concretamente en el apartado 2-b, estipula que dicho currículo “(...) estará integrado de (...) las competencias, o 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.”

En nuestro caso, enfocamos en la Formación inicial del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, pero más concretamente en la del profesorado de Enseñanzas de Idiomas. Precisamente en el presente estudio, nos interesa la formación inicial del profesorado de español como lengua extranjera realizada a través de los Másteres universitarios en España. Hablando de la formación inicial del profesorado de Secundaria, y considerando que la formación inicial del profesorado de idiomas se inscribe en este mismo marco, Gutiérrez, G. (2011) deja observar que esta “(...) ha sido y sigue siendo un tema controvertido en el terreno educativo en relación al modelo, la duración de los estudios, el nivel académico, los contenidos y, en general, la formación de los profesores según los diferentes niveles en los que ha de actuar.” (p. 97).

Sin embargo, si Sanmartí (2007) sitúa la evaluación en el centro de los procesos formativos, se puede deducir que estos problemas tienen sus orígenes en cómo se evalúan las entidades encargadas de la formación del profesorado y en cómo estas mismas entidades evalúan a los futuros profesores. Entonces, la valuación puede considerarse causa y solución a los problemas que plantea Gutiérrez, G. (2011). Por esta razón, de las distintas temáticas que alimentan el debate en torno a la formación inicial del profesorado, preferimos abordar el tema de evaluación, en general. Pero en este caso preciso, queremos abordar la evaluación realizada entre el profesorado y el estudiantado en la formación

inicial del profesorado del ELE. En el apartado siguiente, reservado a la contextualización y justificación del estudio, aportaremos las razones de nuestra preferencia por la temática elegida.

1. CONTEXTUALIZACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Nuestro estudio nace de la constatación hecha sobre la creciente demanda del conocimiento de la lengua española, actualmente, en diversos ámbitos de la vida cotidiana, tales como la economía, la política, las relaciones internacionales, la integración socio-profesional y la investigación científica. En el sector académico que nos interesa, el español se enseña en un total de 107 países por el mundo, con un número estimado de 21.815.280 aprendientes de ELE (Instituto Cervantes², 2018).

En España, siendo nuestro contexto de estudio, el dominio de la lengua española constituye uno de los requisitos fundamentales, para un extranjero que quiera desenvolverse en cualquier sector de la vida social. En un primer momento, este mismo país se presenta como uno de los lugares más indicados para aprender, en inmersión, el idioma oficialmente hablado en todo el territorio nacional. Además de estar en perpetuo contacto con hablantes nativos, hay la oportunidad de aprovechar la multitud de recursos que los profesionales dedicados a investigar sobre la divulgación del idioma y la cultura hispánica por el mundo, ponen al alcance del profesorado y del alumnado.

Por otra parte, a través de la ruta que une Marruecos y el Sur de España, el país resulta ser la segunda puerta de entrada de inmigrantes indocumentados en la Unión Europea (Sanhermelandro, 2020). Pero también, en el mismo sentido de inmigración, hay otros africanos que viajan a España de manera legal y que, lógicamente, necesitan el idioma, para comunicar. Además de este conglomerado y como miembro de la Unión Europea, España acoge también, en su tierra, a ciudadanos procedentes de otros Estados miembros de la Unión, pero que tienen idiomas diferentes del español. En esta situación, todo contacto entre un español y extranjero exige un mínimo de conocimiento del español, pues es la lengua oficial hablada en todo el país. Por todas estas razones y las que detallamos también en el quinto capítulo, se puede entender por qué existe tanto interés por

² En adelante, IC

el aprendizaje del ELE a día de hoy y que, subsecuentemente, el idioma ocupe el tercer rango de las lenguas más habladas del mundo (IC, 2018).

Esta creciente demanda del conocimiento la lengua no puede dejar de convertir a los procesos que conducen a su aprendizaje en un sujeto de reflexión constante. En efecto, su proceso de aprendizaje obedece a una metodología precisa y en unos criterios definidos por la ley y aplicados en las instituciones encargadas de la formación inicial y continua del personal dedicado a la enseñanza del español. Así, al igual que Mourshed Chijioke, y Barber (2010), quienes consideran la formación del profesorado, en general, como la piedra angular de todo sistema educativo en busca de la mejora educativa, la del profesorado de ELE también debería constituir la espina dorsal del proceso de optimización del proceso de enseñanza/aprendizaje³ del idioma.

Recordamos que, en el marco de la organización del proceso formativo del profesorado en España, el texto refundido LOE/LOMCE (2013, Art 100-4) estipula que “la formación inicial del profesorado de las diferentes enseñanzas reguladas (...) se adaptará al sistema de grados y postgrados del espacio europeo de educación superior según lo que establezca la correspondiente normativa básica.” Tal como ya venía consignado en la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, una de las funciones de la universidad es “la preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística.” Así, la formación inicial del profesorado de idiomas, en nuestro caso, está a manos de las instituciones universitarias. Como miembro del EEES, dicha formación se realiza desde el enfoque formativo basado en el desarrollo de las competencias del estudiante. Para cerciorarse de que estas competencias se desarrollan en el estudiante, nos apoyamos en la evaluación; la cual, en este caso, ha de ser competencial.

En este sentido, Monereo y Lemus, (2010) estiman que el estudiante tiene el objetivo de afrontar exitosamente la evaluación. Esta misma evaluación es la que define los criterios para aprobar, de modo que, al fundamentarlos en el desarrollo efectivo de competencias precisas de forma consensuada con el estudiante, este mismo se predispone a demostrarlas, para poder alcanzar el objetivo de la acción formativa. Así, esta percepción se convierte en toda una estrategia como reconoce Navaridas (2002), para quien “(...) el

³ En adelante, E-A

modo o los modos concretos de enfocar la evaluación condicionan el comportamiento estratégico del estudiante durante el proceso formativo” (p. 143).

Por eso, la evaluación resulta ser el punto inicial y de llegada de todo proceso de aprendizaje, pues la calidad del aprendizaje está en perfecta cohesión con la forma de evaluar; de ahí que queramos partir de la evaluación para medir el grado de desarrollo competencial del profesorado en la formación inicial del profesorado de ELE.

Fundamentalmente, en un contexto de evaluación de competencias son de suma importancia: la tipología de actividades realizadas, las diversas técnicas e instrumentos empleados, los participantes involucrados en el proceso, la información obtenida y su uso en la toma de decisiones para mejorar el aprendizaje (Perrenoud, 2001; Zabala y Laia, 2008; Cano y Fernández Ferrer, 2016). Estos autores enfatizan en la diversificación de actividades, técnicas e instrumentos de evaluación. Perrenoud (2013) y Cano (2015), por ejemplo, estiman que las competencias se caracterizan por su alta complejidad siendo una combinación de saberes, saber hacer y actitudes que hay que movilizar para la resolución de un problema concreto. Consiente de este hecho, la necesidad de diversificar las actividades de evaluación se acrecienta.

Así, desde una perspectiva teórica, la evaluación de competencias tendría que pensarse y aplicarse de esta forma, para preparar a un profesorado de ELE a un ejercicio profesional exitoso. Sin embargo, a día de hoy, se observan muchas disparidades en el proceso formativo del profesorado de ELE, tal como muestran Castellano, Fuentes, y De la Torre (2015). Para que todos los alumnos dispongan de igualdad de suerte en el aprendizaje, dado que es el mismo idioma el que se aprende, sería necesario alcanzar un nivel estándar de preparación entre el profesorado de una misma disciplina. El deseo de homogeneización de la acción formativa debería considerar los aspectos relativos a la calidad del personal formador, los enfoques formativos, las asignaturas, los contenidos formativos puestos en relación con las competencias que desarrollar y los sistemas de evaluación.

Precisamente, en el marco de este estudio, queremos saber si la evaluación, tal como está diseñada e implementada, favorece el desarrollo de las competencias del estudiantado de Máster ELE.

Para contestar esta pregunta, nos fijamos el objetivo de analizar el sistema de evaluación de los Másteres Oficiales de ELE de nuestra muestra, basándonos en la opinión del estudiante, para ver en qué medida dicha evaluación ayuda a los estudiantes a desarrollar las competencias docentes. Para alcanzar este objetivo, hemos organizado el estudio según la estructuración que podemos apreciar a continuación.

2. ESTRUCTURA DEL TRABAJO

En esta investigación hemos considerado cinco grandes apartados: A, B, C, D y E, y algunas de ellas conteniendo otras subdivisiones.

La primera de todas es la parte introductora de la tesis, donde planteamos el estudio a partir de la definición del contexto, la justificación de la temática que tratar, la evocación del problema y la definición del objetivo principal que alcanzar. Nos limitamos en la evocación porque la definición del problema del estudio y los objetivos del mismo aparecen detalladamente presentados en el capítulo cinco.

El apartado “B” se ha reservado para el Marco Teórico. Este último consta de cinco capítulos. El primero de todos está centrado en la formación del profesorado de Secundaria, de manera general. Después de definirla, hacemos un poco de diacronía sobre los modelos de formación inicial del profesorado de Secundaria en España, donde enfocamos en los cuatros últimos modelos de formación de los seis que trata Viñao (2013), para poder entender su situación actual con los nuevos Másteres de la formación del profesorado de Secundaria, Bachillerato y Enseñanza de Idiomas. El advenimiento de las competencias en la educación nos lleva también a justificar, por un lado, la necesidad de una formación inicial del profesorado basada en competencias y concretar, por otro, las competencias que se aconsejan desarrollar para preparar a los futuros profesores de ELE.

En los dos capítulos siguientes, tratamos de conectar esas competencias con la evaluación. Así, en un primer momento, definimos y caracterizamos la evaluación desde dos perspectivas paradigmáticas (cuantitativa y cualitativa), presentamos su tipología, mostramos también las bases que definen una evaluación por competencias y su importancia en el marco de la formación inicial del profesorado. Acabamos esta parte enumerando una serie de problemas que conoce la evaluación competencial en la

formación inicial del profesorado realizada por los programas de Máster del profesorado de Secundaria y de Idiomas, cerrando así el Marco Teórico.

En la sección “C”, se abre la parte aplicativa del estudio. Esta consta de tres capítulos. El primero se hace cargo del planteamiento del problema del estudio. Aquí, basándonos en el citado informe del IC (2018), partimos de la creciente demanda del conocimiento de la lengua española en la actualidad, para desembocar en la necesidad de un proceso de E-A sólido, asentado en la calidad del profesorado, siendo esa calidad el fruto de un proceso de evaluación en consonancia con el enfoque competencial. Después de plantear el problema principal del estudio, lo desglosamos en una serie de interrogantes. Cerramos este capítulo enunciando el objetivo principal del estudio y los objetivos específicos puestos en relación con las preguntas de investigación planteadas anteriormente.

En el sexto capítulo, abordamos el aspecto metodológico. Optamos, en este caso, por un diseño mixto de investigación. En una dinámica secuencial, hacemos un uso respectivo de las metodologías cuantitativa y la cualitativa, siendo la cuantitativa la prioritaria. Presentamos los instrumentos de recogida de datos propios de cada método y los procesos de elaboración por los que pasan, para poder proceder a la recogida de una información fiable. Respectivamente, nos hemos servido del cuestionario y del grupo de discusión para obtener la información necesaria para el análisis que hacemos inmediatamente después de la presentación de los resultados de la encuesta.

En el séptimo capítulo, disponiendo del primer instrumento (Cuestionario) validado y listo para administrarse, explicamos el proceso de recogida de datos en sus distintas etapas. Dichos datos, después de su obtención, se procesan. Realizamos un análisis descriptivo y correlacional con el sistema *SPSS Statistics 25*. Para el grupo de discusión, segundo instrumento que también pasa en segundo lugar, procedemos a la transcripción, categorización de las variables y la codificación. Una vez acabada esta parte, triangulamos, en un cuadro, los datos obtenidos de los dos instrumentos. La puesta en común de la información obtenida de los dos instrumentos ayuda a sacar las conclusiones del cuadro de la triangulación y esa información triangulada es la que sometemos a la discusión antes de cerrar completamente el estudio con las conclusiones.

En la sección “D”, hacemos las conclusiones generales del estudio, con la propuesta sobre las deficiencias observadas en la evaluación competencial de nuestra muestra. En este apartado dedicado a las conclusiones, dejamos un espacio a la presentación de los límites del estudio y nos proyectamos hacia las investigaciones futuras.

Por otra parte, dado que optamos por la mención “internacional” de la tesis, la normativa académica de doctorado de la Universitat de Lleida, mediante l’Acord. núm. Acord núm. 67/2014 del Consell de Govern de 10/04/2014 pel qual s’aprova la Normativa acadèmica de la Universitat de Lleida establece en su artículo 29.3 que parte de la tesis debería estar redactada en un idioma habitualmente empleado en la comunicación científica, dicha lengua ha de ser distinta de las lenguas oficiales de España. Para cumplir con este requisito, redactamos el aparatado de las conclusiones en francés y cerramos el estudio con la sección “E” que contiene las referencias bibliográficas.

B. MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la formación del profesorado se sitúa en el centro de las preocupaciones de los sistemas educativos deseosos de optimizar la calidad de la educación. Esta formación se caracteriza por ser cambiante en el tiempo, en el espacio y según las especificidades de cada disciplina. Dicho cambio se debe también a que la formación tiene en cuenta las necesidades socioculturales, económicas, políticas e individuales del aprendiz, que no son iguales en todos los contextos.

Autores como Marcelo (1994) estiman que la formación del profesorado constituye todo un campo de conocimiento, pues abarca una multitud de factores que han de reunirse para garantizar al profesorado, en general, una preparación que responda satisfactoriamente a las necesidades educativas y sobre todo a la mejora de la acción formativa. De hecho, la define como

(...) campo de conocimientos, investigación y de propuestas teóricas y prácticas, que dentro de la Didáctica y Organización Escolar, estudia los procesos mediante los cuales los profesores -en formación o en ejercicio- se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículo y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos. (p. 13)

En este capítulo, será importante empezar definiendo el concepto de *formación*, para mostrar luego su importancia para el ejercicio docente, en general, y particularmente para ser profesor de ELE. Será también relevante fundamentar la formación del profesorado desde un marco legal; por lo que nos apoyaremos en las distintas leyes que establecen las bases de la formación del profesorado en el Estado español, así como para justificar la necesidad de una formación del profesorado actual basada en competencias. En el mismo sentido, precisaremos las competencias consideradas en la formación del docente, en general, y en la del profesorado de LE, en particular.

2. EL CONCEPTO DE *FORMACIÓN*

Para cubrir la necesidad de una producción de calidad de los bienes, servicios y satisfacer las exigencias de especialización hoy en día, la palabra *formación* se ha convertido en el *leitmotiv* de toda persona o institución preocupada por el éxito y la competitividad de la actividad en que está involucrada. De hecho, se puede ver que este vocablo se utiliza en varios contextos como, la formación de los niños, los padres, los profesionales, de investigadores, los profesores, etc. A continuamos, procedemos a la definición de este concepto.

2.1. Definición del concepto de *formación*

Desde una perspectiva holística, Villegas (2008) estima que la formación debe concebirse como el proceso a través del cual se intenta alcanzar el pleno desarrollo del individuo en algún aspecto o en varios de su vida, sirviéndose de sus capacidades intrínsecas, para dotarle de potencialidades extrínsecas que favorezcan su pleno desarrollo socio profesional. Pero en el presente estudio, damos prioridad a la formación tal como está concebida en el ámbito educativo.

Según viene definida en sus distintitas acepciones en el Glosario de Pedagogía (2017), la formación remite genéricamente al conjunto de conocimientos y habilidades de que dispone algún individuo, o lo que es lo mismo, el nivel de competencias que tiene alguna persona, sea para realizar alguna tarea concreta, seas para socializarse. Restringiéndose en el campo de la educación, el concepto de *Formación* refiere al proceso de humanización que se fundamenta en el desarrollo del individuo en algún momento preciso, teniendo en cuenta las propias posibilidades. El mismo Glosario añade que la formación es una misión que tiene que cumplir la educación y la enseñanza, de cara a estimular y facilitar la realización personal, contando con sus predisposiciones intrínsecas y extrínsecas y así favorecer su desempeño en uno o varios sectores de actividad concreto.

En el mismo sentido van Llorens, Martí y Verd (1996) cuando definen la formación como “el procés acumulatiu i continuat de coneixements i habilitats intel·lectuals i tècniques, les habilitats relacionals i els recursos de la personalitat que posseeixen les persones.” (p. 53).

A raíz de estas definiciones, podemos concebir la formación como un proceso que consiste en desarrollar en alguna persona habilidades necesarias para la realización de una actividad concreta. Dicho proceso intenta poner en común, las potencialidades inherentes en el individuo y las que vienen del exterior, para formar un todo que le resulta útil para una tarea concreta. Por otra parte, esta misma formación se considera como el resultado de lo que uno ha aprendido y que es capaz de demostrar mediante acciones, actitudes y valores. En el presente caso, nos interesa la formación del profesorado en su etapa inicial.

1.2. Formación inicial del profesorado en España

2.2.1. Breve recordatorio histórico

Según Gómez García (1985), Gutiérrez, Z. (1989) y Martínez, A. (1997), la formación del profesorado en España toma forma de manera significativa a finales del siglo XIX y principios del XX. Esto no supone que la historia de la educación en España inicie en las épocas mencionadas, sino que es cuando se observa un arranque considerable en el ámbito de la formación del profesorado. Dicho período está marcado por una creciente demanda educativa, motivada por el espíritu liberal que promueve, entre otras acciones, el derecho de cada individuo a la instrucción, como marca de igualdad entre los ciudadanos; lo cual supuso también la necesidad de un marco institucional y un espacio de reflexión sobre cómo organizar los procesos conducentes a un ejercicio docente de calidad.

En este marco, Martínez, A. (1997) precisa que las instituciones públicas dedicadas a la formación del profesorado en España nacen del movimiento de creación de sistemas nacionales de educación, para satisfacer la creciente demanda educativa de aquel entonces. Tal como ha ido realizándose la formación del profesorado en esas instituciones desde los primeros momentos hasta nuestra época, Viñao (2013) ha registrado seis modelos diferenciados que caracterizan al proceso.

Estos modelos se asentaron en la formación del profesorado de Educación Secundaria en España, para mostrar su curva evolutiva desde finales del IXX hasta en la actualidad. De los seis modelos establecidos por el autor, solo enfocaremos en los cuatro últimos, por ser los más contemporáneos y por tener en común al *modelo predominante*.

- *Modelo predominante*: licenciatura universitaria y oposiciones posteriores. Se focalizaba en formar a los estudiantes en su área disciplinar hasta superar los

estudios de licenciatura. En efecto, exceptuando a los profesores de lenguas vivas, la Ley Moyano de 1857, en su artículo 207 establecía que solo los licenciados en una asignatura específica realizada en la universidad podían presentarse a oposiciones, para enseñar en la Educación Secundaria (Viñao, 2013). Sin embargo, precisa el mismo autor que la especificidad de este modelo residía en la radical separación que hacía entre formación y selección, y también en la inexistencia de la formación pedagógica del futuro docente. Quizás por falta de la formación pedagógica, el modelo sobrevivió en España solo hasta 1970, dejando sitio a los que podían combinar epistemología y pedagogía en la formación del profesorado.

- *Modelo Instituto-Escuela* (1918-1936): para suplir el hueco que dejaba el modelo anterior a nivel pedagógico y, sobre todo, para promover la relación teoría-práctica en la formación del profesorado, se puso en marcha el presente modelo. Se implantó por primera vez en Madrid en 1918. Según Viñao (2013), se creó "con el "carácter de ensayo pedagógico" para "experimentar nuevos métodos de educación" pero también (lo que en ocasiones se olvida) para "experimentar nuevos (...) sistemas prácticos para la formación del personal docente" (p. 26). Con este modelo, para que uno aspirase a la docencia en España, tenía que haber realizado: prácticas de enseñanza durante 2 años en uno de los institutos creados, estudios de lenguas modernas de la elección del candidato, trabajos de laboratorio, estudios pedagógicos y filosóficos. Especialmente, para los mejores estudiantes del programa, se les concedía una beca de estudios al extranjero, para ampliar la formación. El modelo no puso fin al anterior, sino que a la formación prioritariamente epistemológica que recibía el aspirante profesor en el anterior, se le añadió aspectos pedagógicos teóricos y prácticos, mejorando así su proceso formativo.
- *El modelo formativo de la Ley General de Educación de 1970*: el Certificado de Aptitud Pedagógica⁴ (1970-1990): a pesar de las vertientes pedagógica y práctica que han venido a reforzar al modelo anterior, no parece completo el proceso formativo del profesorado de Secundaria en España. Respecto al presente modelo, el mismo Viñao (2013) explicita que no generó cambios

⁴ En adelante, CAP

profundos al modelo predominante (licenciatura en un campo disciplinar específico más oposiciones). Sin embargo, puso al día un sistema de acreditación específica entre la licenciatura y las oposiciones, llamado CAP.

En lo que concierne la organización y el funcionamiento de dicho CAP, la institución competente era la universidad. Aquel certificado constituía un nivel puente de selección cuya superación autorizaba al aspirante profesor a presentarse a las oposiciones. Según explica Viñao (2013),

la diferencia con el modelo que venía a sustituir residía no sólo en el paso de las competencias organizativo-administrativas desde la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio, dependiente del Ministerio de Educación, a los institutos de ciencias de la educación de cada universidad, sino en que, por un lado, convertía dicho curso en obligatorio, al exigir el certificado final para poder presentarse a oposiciones, y por otro, en correspondencia con lo anterior, eliminaba el acceso restringido al mismo, abriéndolo a cualquier licenciado o titulado universitario que pudiera presentarse a dichas oposiciones.(p. 28)

El CAP no se consideró un modelo de formación eficaz ni de calidad. Domínguez, R. y Bobkina (2014) resaltan sus puntos débiles que entre otros eran: la ausencia de un adecuado marco legal, la falta de interés por parte de las universidades, las dificultades económicas, la inestabilidad del personal formador, la masificación, el poco reconocimiento administrativo, etc. Estas particularidades llevaron ineluctablemente a la búsqueda de modelos menos conflictuales, porque tanto profesores universitarios como los de Educación Secundaria y alumnos no le dieron una valoración positiva⁵. Unánimemente, estos últimos arguyeron que, en vez de formar, el CAP deformaba y hasta mal-formaba al profesorado, explicaba Viñao (2013).

Todos estos argumentos eran suficientes para que se contemplara una nueva manera de proceder a la preparación del profesorado de Secundaria. Pero había que esperar hasta el 2009, para que se sustituyera el CAP por el nuevo Máster universitario de formación de Profesorado de Secundaria. Según el citado Viñao (2013), este “Máster plantea una serie de cuestiones o problemas que dejan abierta la puerta tanto para la configuración de un nuevo modelo como para la continuidad, con algunas variantes, de aquél al que sustituyó” (p. 21). Actualmente, el profesorado de Educación Secundaria se forma a través de los Másteres. A continuación, presentamos la situación actual de la formación del profesorado con el advenimiento del Máster.

⁵ En los que nos vamos a insistir en el marco de este estudio.

2.2.2. El estado actual de la formación del profesorado de Secundaria, Bachillerato y Enseñanza de Idiomas: Debilidades y Fortalezas

Aquí, presentamos el modelo y el estado actual de la formación del profesorado de Educación Secundaria. Insistimos específicamente en las dificultades que han de superarse y los aspectos positivos que ha conocido la formación del profesorado de Secundaria gracias al nuevo Máster.

Como queda dicho, el Máster ha sustituido al CAP y se ha convertido en la vía por la que se prepara al docente de la Educación Secundaria para el ejercicio de su profesión. Se implantó desde el curso 2009-2010. En referencia al ejercicio docente en la Secundaria, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación del 2006, en sus artículos 94 a 98 y 100, autoriza a presentarse a las oposiciones para ejercer como profesor de la Secundaria, la formación profesional, las enseñanzas artísticas de grado medio y de las escuelas de idiomas, a candidatos titulares de un Máster universitario específicamente diseñado para tal fin.

Por otra parte, la puesta en marcha de este Máster de profesorado es también una respuesta a las decisiones tomadas como consecuencia de la Declaración de Bolonia, para satisfacer la necesidad de formar a un profesorado bajo un estándar que favorezca su movilidad profesional y/o investigadora a nivel europeo.

Sin embargo, el Máster de profesorado de la Secundaria no ha sido acogido de forma unánime entre los actores del sector educativo. Autores como Álvarez y Aunión (2010), Sereno (2010), Gutiérrez, G. (2011), Viñao (2013), Cuevas (2013), Domínguez, R. y Bobkina (2014), Cachón y otros (2015) han analizado varios aspectos de la formación desarrollada en los diferentes programas de Máster y nos ayudan a situarnos sobre el estado actual del rendimiento de los Másteres de formación de profesorado. Basándonos en esos investigadores, los Másteres presentan una doble cara, por tener aspectos positivos y problemáticos.

Por lo que respecta a las dificultades, Viñao (2013), al igual que Cuevas (2013), estima que no hay mucha diferencia entre los actuales Másteres y el antiguo CAP, por las irregularidades observadas desde su implantación. Según estos autores, el Máster de Profesor de Enseñanza Secundaria es una continuación de todas flaquezas del antiguo CAP y apenas aporta nada relevante.

Concretamente, para Viñao (2013), el nuevo Máster no contempla aspectos importantes, como pueden ser el conocimiento de una lengua extranjera, necesario para cualquier ciudadano europeo y las exigencias de movilidad socio-profesionales. Según el citado autor, en las universidades privadas, sobre todo, no se respeta el factor del número de plazas en aulas de formación, lo cual incide negativamente en la calidad del producto formado en esas instituciones. Por otra parte, el citado Viñao (2013) y Aunión (2010), se quejan del precio elevado de la matrícula y también de las diferencias sobre el mismo precio según las universidades. Ponen también en tela de juicio la diferencia observada en la duración del Máster (192 a 900 horas) la distribución de los días y horas de trabajo (docente y discente), el perfil del profesorado que ha de intervenir en la formación y el fuerte contraste en el tema de las prácticas realizadas entre distintos programas de Máster.

Respecto al perfil del formador, los citados Álvarez y Aunión (2010), Sereno (2010), Gutiérrez, G. (2011), Viñao (2013), Cuevas (2013), Domínguez, R. y Bobkina (2014), Cachón y otros (2015) ven incongruente que haya profesores universitarios que no enseñan, ni que hayan enseñado en la Secundaria, pero pretendan formar al personal docente de esta etapa educativa. De la misma manera, denuncian la gestión del programa de Máster por parte de las universidades, por la sencilla razón de que la entidad responsable de la formación del profesorado de Secundaria no vive la realidad de la Educación Secundaria; lo cual la inhabilitaría a poder solucionar eficaz ni objetivamente los problemas reales y puntuales de esta etapa educativa.

También, se plantea un problema a nivel de los contenidos formativos. Aquí, se echa de menos una coordinación efectiva entre los módulos y las asignaturas. En efecto, estos autores dejan observar que hay una repetición en los contenidos y que además de esto, son esencialmente teóricos. Tampoco ven una relación neta entre esos contenidos y los objetivos prácticos que ha de alcanzar el Máster. A todo esto, se suma la sobrecarga del trabajo y la calidad de la planificación (Sereno, 2010; González, 2011; Domínguez, R. y Bobkina, 2014).

Así, Cuevas (2013), partiendo de su propia experiencia como docente, elaboró una lista de problemas que él mismo trata de “graves carencias” en la formación del profesorado; las cuales merecen una atención especial, para alcanzar el factor calidad en la formación inicial del docente. En este caso, critica la desconexión entre la universidad y

realidad del aula de Secundaria, la ausencia de una formación en metodologías activas, la ausencia de formación en evaluación, la ausencia o insuficiencia en el uso de las TIC, la falta de conectividad en los aprendizajes y las prácticas insuficientes en los centros educativos. Se trata entonces de emprender acciones que van a colmar el hueco que se observa, para que el profesorado tenga una formación a la altura de su misión.

Sanmartín (2015), por su parte y sin distanciarse mucho de los autores anteriores, resume y sitúa la formación del profesorado, de forma general, en el segundo rango de los “cinco grandes males del profesorado español”. Estima precisamente que los planes de estudio para futuros profesores necesitan actualización. En el mismo sentido, añade el citado autor que el profesorado español no realiza la formación continua, aunque también se tiene constancia de que se enfrenta con problemas relativos a la falta de incentivos económicos y profesionales, a los que no nos queremos extender en este marco.

El estudio de Cachón y otros (2015) basado en las opiniones de profesores y estudiantes sobre la aportación del Máster de profesorado de Secundaria en la calidad docente resalta puntos discordantes entre profesorado y estudiantado acerca de la formación recibida. Tal como mencionan en la parte introductora de su trabajo, su estudio está motivado por el descontento general del estudiantado del Máster de profesorado de Educación Secundaria obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas observado en algunas universidades españolas.

Desde una perspectiva general, los autores anteriores plantean problemas relativos a los enfoques formativos, los contenidos de aprendizaje, el perfil del personal formador, los precios elevados de las matrículas a los estudios de Máster, el desequilibrio entre esos precios en las distintas instituciones universitarias, la distribución de los créditos ECTS y la elección de las asignaturas y contenidos de aprendizaje. Echan también de menos la falta de coherencia entre las asignaturas de la universidad y la realidad del aula de Secundaria las prácticas en instituciones educativas en dicho proceso formativo. Tal como está presentado, globalmente por estos autores, la situación de la formación del profesorado en España tiene camino por recorrer, aunque tampoco, como vemos a continuación, todo está mal.

Como se ha dicho más arriba, la situación de la formación del profesorado de Secundaria en España no se puede describir tan solo desde el punto de vista de las flaquezas

que la caracterizan, porque a pesar de estas, hay testimonios que dan esperanza y otros que, incluso, reconocen enteramente los méritos de la formación realizada tanto por el CAP como por el Máster.

Por lo que es del CAP, un informe de ANECA (2009) sobre la Universidad de Granada subraya que “a pesar de las dificultades, a muchos licenciados universitarios esa formación inicial como profesores les ha servido como base y punto de partida para pensar como docentes, para sentir los retos de la educación y para plantearse o profundizar en algunas de las cuestiones didácticas más relevantes dentro de sus correspondientes áreas disciplinares.” (p. 4). En el techo del CAP llovieron críticas, pero por lo menos, en algo sirvió y permitió a algunos profesores a dar sus primeros pasos en los senderos hacia la docencia.

En cuanto al Máster, un estudio de Leiva (2014) en que procuraba conocer la valoración del estudiantado de Máster sobre el desarrollo de las prácticas y el grado de cohesión entre el prácticum y los distintos módulos de fundamentación pedagógica hechos durante la parte teórica del Máster, muestra una valoración altamente positiva de la experiencia práctica, a pesar de la sempiterna discrepancia entre la teoría universitaria y la realidad del terreno. En el mismo estudio, Leiva (2014), resalta un aspecto de gran interés, aunque su aplicación no sea tan evidente. El citado autor, basándose en la experiencia del estudiantado encuestado, apuesta por la realización de las prácticas de forma paralela a la teoría, y no de forma consecutiva, tal como está aplicándose. Realizando las prácticas conjuntamente con la parte teórica del Máster, se puede establecer un diálogo real, constante e instantáneo entre estudiantes en prácticas, los tutores de las mismas y los profesores universitarios, sobre lo que acontece en el aula de Secundaria y la teoría presentada desde las asignaturas de la universidad, afín de reforzar el grado de cohesión y mejorar el proceso formativo del profesorado.

Siempre sobre los Másteres de Profesorado de Secundaria, se pueden leer valoraciones satisfactorias del estudiantado del Máster Universitario en Formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación profesional y Enseñanzas de idiomas de Universidad en Internet⁶ (s.f.) a través de su página *web*. Estas

⁶ UNIR

opiniones vienen a suavizar de alguna manera las críticas hechas sobre el nuevo Máster, aunque las críticas no pierden la razón de ser.

En la Universidad de Salamanca (2019), se observan puntuaciones altas sobre la satisfacción del estudiante egresados entre 2015-2016 en los grados y postgrados también. Precisamente en el caso del Máster Universitario en Formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación profesional y Enseñanzas de idiomas, aparece en el informe de la encuesta que la satisfacción general de los egresados con el trabajo es Mucha / Bastante para el 57%. El 37% de estos está Muy / Bastante satisfecho con los contenidos desarrollados durante la formación universitaria para el trabajo. Pero solo el 26% está Poco o Nada satisfecho de la formación recibida. Por lo que es del curso 2017/2018, se ha alcanzado un grado de satisfacción global de un 3,77/5 (Universidad de Salamanca, Unidad de Calidad, 2019, p. 10).

En resumen, las valoraciones otorgadas al CAP y al nuevo Máster del profesorado de Secundaria parecen ser una cuestión individual que no tenga que generalizarse a todos los contextos formativos, pues cada uno dispone de razones para promocionar o desvalorar algún modelo, partiendo de experiencias propias. La existencia de críticas por un lado y la satisfacción en algunos de los Másteres aquí citados, por otro, deja cierto equilibrio en las concepciones y permite entender que es fundamentalmente una cuestión de la calidad de los recursos de que dispone cada institución para formar al profesorado. Por eso, en el objetivo de mejorar los sistemas de formación del profesorado de Secundaria, resulta relevante diversificar y multiplicar los estudios sobre la formación del profesorado, pues de las experiencias individuales, se pueden reunir las distintas ideas y pensar un modelo formativo cada vez más elaborado, para quienes lo requieran.

Para cerrar este apartado, queremos recalcar la importancia de conocer la distribución de estos pasos que ha conocido la formación del profesorado de Secundaria en España y la importancia de cada uno en la calidad del profesorado actual. Este recorrido diacrónico permite que, de los errores del pasado, podamos ir mejorando los sistemas actuales de formación inicial de profesorado, adaptándolos las necesidades imperantes, las normas éticas, deontológicas y también en la aplicación de las bases jurídicas que regulan al proceso formativo.

2.2.3. Marco jurídico sobre la formación inicial del profesorado

La formación inicial del profesorado de las diferentes enseñanzas reguladas en España se ajusta actualmente al sistema de grados y postgrados del EEES y sus contenidos han de garantizar la capacitación del estudiante para afrontar los desafíos del sistema educativo. (Texto refundido LOE/LOMCE, 2013, Capítulo. III, Art. 100, 4). De hecho, este proceso formativo queda en manos de las instituciones universitarias. Estas tienen la responsabilidad de formar a un profesorado que pueda cumplir las funciones definidas en el texto refundido LOE/LOMCE (Título III, Capítulo I, Art 91).

Más adelante, el mismo texto establece los requisitos para ser profesor de las distintas enseñanzas consideradas por el sistema educativo. Por lo que se refiere al caso que aquí nos ocupa, el profesorado de enseñanza de idiomas, está establecido que el candidato se someta a los mismos requisitos de titulación y formación establecidos en el artículo 94 (LOE/LOMCE, 2013) para la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Por esa razón, a la hora de hablar de los Másteres ELE más adelante, tendremos como referente la formación del profesorado de Secundaria. Pero antes, veamos las razones que fundamentan una formación previa para el ejercicio docente.

2.3. ¿Por qué formar a los profesores?

La enseñanza es un campo con muchas exigencias, porque no se limita a la simple instrucción, sino que se extiende a la socialización del individuo y hoy, cada vez más, hacia el camino de la profesionalización. Una tarea tan abarcadora como esta exige una preparación de calidad por parte de quien quiera dedicarse a su ejecución.

Con el advenimiento del EEES, el sistema universitario ha conocido un cambio considerable por los nuevos objetivos y la nueva orientación de los Estudios Superiores. Uno de los objetivos principales de los Estados miembros, en este sentido, *es ser competitivo a nivel europeo y mundial, desarrollarse económica y socialmente*, tal como viene consignado en el texto de la Declaración de Bolonia (1999). Para alcanzar este objetivo, es necesaria la integración de las competencias en los currículos formativos, porque el aprendizaje por competencias desarrolla diversas dimensiones del individuo.

Siendo España miembro del EEES, la formación del profesorado en este país tiene que cumplir con dicho requisito, siempre y cuando las competencias se ajusten a las

necesidades de los aprendices y de la sociedad. Esto supone disponer de un cuerpo docente dotado de la adecuada capacitación epistemológica, lingüística, digital, afectivo-emocional, así como en aspectos didácticos y pedagógicos, para garantizar la completa formación del aprendiz.

La aplicación de los acuerdos de Bolonia, por ser un procedimiento nuevo, supone un cambio en los procesos formativos de los Estudios Superiores en Europa. Marcelo (1994) estima, en este caso, que la formación del profesorado es un elemento central a la hora de emprender todo proceso de renovación del sistema educativo. En efecto, el docente es quien ha de garantizar la aplicación efectiva y exitosa de las nuevas iniciativas en la educación. Prepararle para afrontar los retos que supone esta novedad constituye, entonces, una de las principales claves del éxito del nuevo proceso.

Mourshed Chijioke, y Barber (2010), en el informe *Mckinsey and and company* 2007, también consideran la formación del profesorado como la piedra angular en contextos donde se apuesta por la calidad educativa. Concretamente, apuntan que los países con mejor rendimiento escolar cuentan con un profesorado bien formado. Por esta razón, la prioridad de un sistema educativo que quiera destacarse reside en la figura de su profesorado. Sin embargo, este *estatu* no se alcanza con facilidad, pues los procesos de selección y formación del personal docente de esos países son muy exigentes. La ventaja de esas exigencias es que participan en la optimización del nivel de competitividad entre candidatos y por ende, el nivel de los seleccionados es cada vez más alto⁷.

Monereo y otros (1999), concretando las ideas anteriores, insisten en la necesidad de formar al profesorado en estrategias didácticas. En este caso, el futuro profesor ha de desarrollar, desde la formación inicial, una batería de estrategias que le sirvan por la complejidad de la tarea docente y esas estrategias dan respuestas a problemas no solo académicos, sino también, ayudan a resolver los problemas que puedan tener un impacto en la docencia y consecuentemente en el aprendizaje.

Dicho todo lo que precede, Trujillo (2015) legitima la necesidad de formar al profesorado, por la necesidad de generar aprendizajes satisfactorios para los propios aprendices y la sociedad entera. El autor parte de las ideas presentadas en el Foro

⁷ En Finlandia, 1/10 y en Singapur, 1/6, candidato es seleccionado para enseñar (Mourshed Chijioke, y Barber, 2010).

Económico mundial⁸ y se percata de que en muchos países, el cuerpo profesoral manifiesta carencias en su formación; lo cual repercute en la calidad de la formación que reciben los aprendices y en unos resultados poco satisfactorios.

2.4. ¿Para qué formar a los profesores?

Después de justificar la necesidad de formar al profesorado, es también necesario saber la finalidad que persigue la formación del profesorado. Martín-Romera y García Martínez (2018) argumentan que actualmente, existe una preocupación por la búsqueda de la mejora educativa a través de la profesionalización docente y la instauración de un liderazgo pedagógico en los centros educativos. Estas afirmaciones se sustentan en la premisa de que las disposiciones de unas condiciones colaborativas en los centros educativos dan lugar a que el profesorado pueda seguir aprendiendo sobre sus prácticas y, por ende, mejorarlas. Así, formar al profesorado implica abrirle las puertas de la investigación; la cual le servirá a ir perfeccionándose y haciéndose una identidad profesional de calidad.

El proceso de profesionalización de la tarea docente es posible gracias a que el personal que aspire a integrar el cuerpo de la enseñanza disponga de cualidades, habilidades y actitudes requeridas. Gracias al factor calidad, que aporta la formación, la docencia puede gozar de privilegio social. Dicho privilegio, a su vez, se convierte en una fuente de motivación o un incentivo para todo aspirante o personal en ejercicio. La finalidad es lograr la mejora de la calidad de la formación que reciben los alumnos en los centros educativos, la satisfacción a nivel social y la de los propios docentes.

Si nos centramos en el aprendiz, la finalidad que este persigue con los estudios está relacionada con la satisfacción de sus intereses personales. Básicamente, estos intereses, son de carácter laboral, pues estudia, no solo para instruirse, sino también y sobre todo para servirse de sus estudios, aplicándolos en un ámbito profesional y afrontar satisfactoriamente las exigencias de la sociedad actual. En teoría, un profesor no formado (o formado pero carente de buenas prácticas docentes) dispondría de pocas herramientas para insistir en el desarrollo global del alumno y su orientación, comparado con aquel que pasó por un proceso formativo bien elaborado. En un mundo donde la competitividad constituye el credo de las empresas, la sociedad abierta a todo tipo de cambio, la

⁸ véase <https://es.weforum.org/agenda/archive/education/>

preparación del alumnado ha de hacerse por personas capacitadas y suficientemente informadas y formadas sobre las necesidades actuales y venideras. Para eso, el profesorado ha de formarse adecuadamente.

Resumiendo este apartado, es importante recalcar que la formación del profesorado es un factor que impacta considerablemente en la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje⁹. Es el momento en que se perfila a la persona que ha de ejercer debida y dignamente como profesor. Pero dicha formación no se limita en abrirles las puertas de la profesión, sino que continúa durante este ejercicio profesional, hasta convertirse en una actividad permanente, para cualquier docente preocupado por su actualización y perfeccionamiento.

Por otra parte, la formación del profesorado, en cualquiera de sus etapas de desarrollo, debería adaptarse a la realidad social, para poder satisfacer la demanda educativa y resolver problemas puntuales o futuros del aprendiz y de la sociedad, en general.

2.5. ¿Qué etapas hay que considerar en la formación del profesorado?

La formación, cualquiera que sea, es un proceso que se hace a lo largo de la vida (LOE/LOMCE, 2013, Cap. II, Art. 5). En este sentido, el hombre ha de ir actualizándose y adaptándose para afrontar exitosamente los constantes cambios sociales y la naturaleza de los desafíos imperantes de cada época. Esta actualización constante favorece un desarrollo competencial progresivo, estructurado en distintos niveles de consecución y de la misma manera, la formación del profesorado se organiza en torno a diferentes etapas; el final de cada una marca el comienzo de la siguiente.

Barrios (2008) considera dos etapas principales en la formación del profesorado. Una primera que se realiza en las instituciones formadoras, denominada últimamente formación inicial de docentes; y otra etapa conocida como formación continua o de desarrollo o perfeccionamiento profesional, realizada durante el ejercicio.

Otros autores como Marcelo (1994) aportan más detalles, estructurando la formación del profesorado en las cuatro fases que vienen a continuación:

⁹ En adelante, E-A

- *Fase pre-entrenamiento:* incluye las experiencias de enseñanza previas vividas por aspirantes a profesor. Generalmente, son experiencias de cuando eran alumnos y que son susceptibles de asumirse de forma acrítica, influyendo conscientemente en su actuación docente.
- *Fase de formación inicial:* es la etapa de preparación formal realizada en una institución especializada en la formación de profesorado. Durante esta etapa, el futuro profesor se somete a un proceso que tiene como cometido adquirir conocimientos pedagógicos y de disciplinas académicas y desarrollar competencias que le habilitan para la actividad docente. En esta fase, se inicia un proceso formativo consciente y deliberado, en el que el aspirante tiene claro el objetivo de ser docente y pone en juego los medios a su disposición para alcanzar su meta.
- *Fase de iniciación:* esta fase remite a los primeros años de docencia de todo egresado de algún centro de formación inicial de profesorado. Llegado a este nivel, los profesores noveles aprenden en la práctica. Esta fase también es conocida como de *Incorporación a la docencia en centros públicos* (LOE/LOMCE, 2013, Art. 101). La citada ley estipula que “el primer curso de ejercicio de la docencia en centros públicos se desarrollará bajo la tutoría de profesores experimentados”. Así, un profesor recientemente egresado debe beneficiar del asesoramiento de otros ya experimentados, para una integración segura en la docencia.

En el contexto actual, esta etapa formativa resulta relevante, porque colma, de alguna manera, el hueco que deja la optatividad de las prácticas en algunos programas de formación inicial de profesorado. En el proceso del aprendizaje colaborativo y de trabajo en equipo, esta etapa es decisiva, porque facilita al nuevo profesor el contacto con profesores en ejercicio y el intercambio que permite que el recién egresado se impregne de la realidad profesional y vaya acumulando experiencia y más conocimientos a lo largo de su actividad profesional.

- *Fase de formación permanente:* esta última fase abarca el conjunto de actividades planificadas por instituciones, o bien, por el propio profesorado para el desarrollo profesional y perfeccionamiento de su actividad docente. Como las

anteriores, es una etapa prevista por la citada LOE/LOMCE, (2013, Art.102 y 103), refiriéndose al aprendizaje a lo largo de la vida. Según esta ley, “todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional.”

En cada una de las fases de formación, se contempla uno o varios objetivos de la preparación epistemológica y psicopedagógica del docente. Sin embargo, según han demostrado Castellano, Fuentes y De la Torre (2015), en el caso preciso de los profesores de ELE, esas dimensiones no se repercuten siempre en el desempeño del profesorado de igual forma debido también a la diferencia a nivel de la acción formativa. Algunos llegan a un mayor éxito que otros. Tampoco se pretende que todos los profesores obtengan los mismos resultados; pues se tiene constancia de que, en el proceso de E-A, entran varios factores individuales y contextuales que impactan el rendimiento de cada aprendiz. Pero, por otra parte, la diferencia en el rendimiento observable entre profesores de la misma asignatura podría justificarse por la falta de formación, o bien, la calidad de la misma, tal como ha subrayado anteriormente Trujillo (2015).

Restringiéndonos en el caso específico de la formación del profesorado de idiomas, el IC, una de las instituciones de referencia en el proceso de formación del profesorado de ELE, define las competencias clave y promueve el uso de herramientas como la Parrilla del Perfil de Profesores de Idiomas (2011-2013)¹⁰, para alcanzar un grado de uniformización básico en la formación del profesorado de LE. La Parrilla se ha creado para satisfacer la “necesidad de unos estándares comunes” en el marco de la formación del profesorado de LE. Dicha Parrilla establece una serie de modelos compartidos a nivel europeo, en relación con la competencia lingüística, las competencias clave del profesorado de idiomas y su conducta profesional. El establecimiento de estos estándares brinda la oportunidad al profesorado formado de poder aplicar lo estudiado a nivel europeo.

En resumen, para mantener un estándar común en la calidad de la formación, se ha optado por el uso de herramientas comunes como la que acabamos de evocar y también, se ha pensado en enfoques de formación cada vez más elaborados y estandarizados, como es

¹⁰ Aportamos más detalles sobre esta parrilla más adelante, en el espacio reservado a las competencias del profesorado de idiomas.

el caso del enfoque por competencias sobre el que están basados los aprendizajes realizados en las distintas etapas educativas en España.

3. FORMAR AL PROFESORADO EN EL SIGLO XXI: UN PROCESO BASADO EN *COMPETENCIAS*

En España, como en otros países de Europa y del EEES, el proceso de E-A actual ha optado por la vía de la innovación. Concretamente, se trata de enfocar el aprendizaje en la búsqueda de conocimientos y la capacidad a movilizar y usarlos en la resolución de problemas. Zabala y Laia (2007) arguyen al respecto que “el uso del término “competencia” es una consecuencia de la necesidad de superar una enseñanza que, en la mayoría de los casos, se ha reducido al aprendizaje memorístico de conocimientos, hecho que conlleva la dificultad para que estos puedan ser aplicados en la vida real” (p. 13).

En esta nueva dinámica, junto con el deseo de cumplir con las recomendaciones de la Comisión y del Parlamento Europeo, España, en el año 2006, optó por un cambio de enfoques aplicados a su sistema educativo. Ese cambio se concretó mediante la incorporación y la distribución de las competencias consideradas en el currículo formativo (texto refundido LOE/LOMCE, 2013, capítulo III, Art. 6 y 6b). Las competencias, una vez, repartidas tendrían que integrarse en cada una de las etapas de que consta el sistema educativo.

Principalmente, el objetivo perseguido por la formación basada en un enfoque competencial es el desarrollar al individuo en todas sus dimensiones. En efecto, el enfoque está basado en la acción, la resolución de problemas y la realización de proyectos, donde conocimientos, estrategias, aptitudes y actitudes han de movilizarse oportunamente para realizar exitosamente tareas complejas. Por esta razón, Zabala y Laia (2008) establecen un puente entre la situación-problema y la elaboración de las actividades de evaluación de las competencias del estudiante.

En el marco de este estudio, nos interesamos por el enfoque competencial tal como está percibido e implementado en la Enseñanza Superior. Respecto a esta etapa formativa Cano (2015) ha delimitado diferentes factores que han motivado la integración de la formación competencial y estima que éstos se han estructurado en torno a tres

componentes: la sociedad del conocimiento, la complejidad y la presión por la empleabilidad.

Según piensa la citada autora, teniendo en cuenta los factores de globalización y los cambios sociales acelerados, el conocimiento resulta ser el elemento primordial de cualquier país e institución. Ese conocimiento se encuentra en la gran cantidad de información de que se dispone a través de la red y otros medios actuales. Sin embargo, toda información publicada no tiene el mismo grado de fiabilidad. De hecho, una de las actividades primordiales, en este sentido, será la búsqueda, el procesamiento y la selección de la información digna de confianza y útil para nuestro sector de actividad.

En este mismo sentido, resulta imprescindible poder distinguir entre conocimiento académico o teórico y conocimiento aplicado. La complejidad considerada por Cano (2015) como segundo componente entorno al cual se ha basado la enseñanza por competencias supone la capacidad de establecer esa diferenciación, para que quede visible la importancia de cada tipo de conocimiento y sobre todo su combinación a la hora de resolver un problema. La complejidad, según la misma Cano (2015), reside también en las distintas facetas que tienen las competencias; lo cual obliga a disponer de una amplitud de miras y la flexibilidad en la forma de ver la realidad y abordarla.

En opinión de Ríos y Herrera (2017), el aprendizaje basado en competencias intenta establecer lazos fuertes e integrados entre una formación susceptible de responder satisfactoriamente a las exigencias del mundo laboral, el impulso al desarrollo individual, también la capacidad del aprendiz a trabajar de forma colectiva. Así dicho, cuanto más desarrollamos una formación vinculada a nuestro futuro laboral, mayores competencias movilizamos y numerosas posibilidades de empleo de calidad se nos ofrecen.

Teniendo en cuenta todos estos factores, un aprendizaje competencial destaca fundamentalmente por su capacidad a preparar al estudiantado a manejar el conocimiento y desenvolverse profesionalmente, sirviéndose de dicho conocimiento. Por eso, las formaciones universitarias han de ir en consonancia con las necesidades del mundo laboral, de tal modo que los egresados puedan ser empleados y producir bienes y servicios, mediante la puesta en aplicación de lo aprendido durante la formación. Se entiende por qué Ríos y Herrera (2017) concluyen que el advenimiento de las competencias es una respuesta a la necesidad de relacionar los conocimientos, en general, con las capacidades necesarias

para garantizar un futuro laboral exitoso al aprendiz. Esto va directamente ligado con el tercer punto que evoca Cano (2015) acerca del enfoque competencial en la Educación Superior.

En un contexto de formación del profesorado, responder satisfactoriamente a las necesidades laborales del estudiante consiste en dotar al aspirante profesor de las herramientas, estrategias y disposiciones necesarias para una actividad docente de calidad. En esta situación, el profesor competente será aquel que se adapte a los cambios sociales y que destaque por su capacidad para organizar escenarios de aprendizajes significativos y contextualizados, como ya pensaba Perrenoud (2004).

Pero, a pesar de concebirse como una forma más activa y práctica de realizar el aprendizaje, el advenimiento de las competencias en el sistema educativo ha sufrido muchos reproches; entre estos la pretendida prioridad del *saber hacer* sobre el conocimiento epistemológico o lo que anteriormente Cano (2015) ha denominado saber teórico o académico. No vamos a entrar en el debate sobre el valor añadido de las competencias en la escuela. Pero por lo menos, el único aspecto problemático que hemos evocado lleva a interrogarse sobre cómo uno pretendería aplicar una teoría desconocida. Dicho de otra manera, ¿Cómo procuraríamos hacer una presentación sin saber de qué hablaremos, ¿cómo nos expresaremos, qué recursos emplearemos, qué estrategias y actitudes nos serán necesarios? Partiendo de estos interrogantes, resulta importante mantener firme la idea según la cual, la competencia no está separada del conocimiento, sino que forman un todo complejo que da sentido al proceso de E-A.

Finalmente, para entender el porqué de la gran movilización hacia un aprendizaje competencial también, es importante prestar atención a las definiciones que se hacen sobre el concepto de *competencia*. Mediante estas, se percibe globalmente la contribución de las competencias a la educación.

3.1. ¿Qué es una competencia?

Según hagamos esta pregunta a un deportista, un albañil, un médico, un comerciante, un arquitecto, un empresario, un docente o a un alumno/estudiante, etc., tendremos la posibilidad de comprobar que el vocablo tiene un aspecto multidimensional y flexivo. Pero las definiciones que aportamos a continuación, dejan observar un denominador común entre todas, que se resume en la capacidad de hacer algo. Ese hacer

algo va condicionado por lo que se sabe y las actitudes que adoptamos frente a la puesta en práctica de nuestros conocimientos.

- En el campo de la lingüística, Muñoz y Pérez (1997), inspirándose de los principios de la Gramática Generativa Transformacional, y restringiéndose en el campo de la competencia lingüística, definen la competencia como una

internalización individual de la gramática de una lengua. Ello implica la habilidad de las personas para crear y comprender oraciones, incluso aquellas oraciones que no han oído jamás. También incluye la capacidad de distinguir las oraciones que pertenecen a una lengua particular de las que no pertenecen a esa lengua. La competencia a menudo se refiere a un hablante oyente ideal, es decir, a una persona idealizada, no real, que tendrá un conocimiento completo de la lengua. (p. 67)

- Según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas¹¹, “las competencias son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que le permiten a una persona realizar acciones.” (Consejo de Europa, 2002, p. 9)
- Joao (2005), se circunscribió en el campo de la educación para definir el concepto y según él, “se puede definir “competencia”, en el ámbito educativo, como una capacidad para realizar algo. Implica conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y comportamientos armónicamente integrados, para el desempeño exitoso en las distintas circunstancias de una función.” (p. 51). Para más concreción, precisa el autor que la “(...) competencia no es un objetivo operacional del estilo “el alumno será capaz de...”, sino el “alumno hará tal cosa”. O sea, es un “saber hacer “en un contexto, con lo que el alumno sabe, desde los conocimientos que posee. Por ejemplo, desde la perspectiva de ser profesor, éste hace hacer, enseña a hacer, motiva a hacer..., es un saber hacer ético y de acuerdo a un rol (Joao, 2005, p. 51).
- Tal como se definen en el Proyecto *Tunning* (2006), “las competencias representan una combinación dinámica de conocimientos, comprensión, habilidades y capacidades. La promoción de estas competencias es el objeto de los programas educativos. Las competencias cobran forma en varias unidades de curso y son evaluadas en diferentes etapas.” (p. 8).

¹¹ En adelante, MCER

- Una concepción similar a la anterior es la que ofrece la AQU¹² (2009), estipulando que “las competencias son combinaciones de conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas. Se desarrollan a partir de experiencias de aprendizaje integrativas en las que los conocimientos y las habilidades interactúan para dar una respuesta eficiente en la tarea que se ejecuta.” (p. 14).
- El concepto de *competencia* se asocia y, a veces, se confunde con el de *habilidad*, por tanto, la OCDE (2010) ofrece una definición combinada de ambos conceptos como una unidad y estima que las “habilidades y competencias para el siglo XXI las conceptualiza como aquellas habilidades y competencias necesarias para que los jóvenes sean trabajadores efectivos y ciudadanos de la sociedad del conocimiento del siglo XXI” (p. 6).
- De acuerdo con Casanova (2012) la competencia se desarrolla mediante la combinación de capacidades o aptitudes, conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores que permiten a la persona desenvolverse con un grado de desempeño satisfactorio, en los distintos ámbitos en los que actúa cotidianamente.
- Para Perrenoud (2013), “el concepto de competencia representará (...) una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones.” (p. 8). A continuación, el autor aporta unas precisiones sobre qué son las competencias. Según él, no se consideran competencias ni el saber, el saber hacer ni las actitudes, sino la movilización adecuada de cada uno de estos factores en la resolución de un problema; dicha movilización tiene sentido cuando se hace de forma contextualizada, aunque una estrategia usada aquí puede servir en un contexto análogo. Continúa el mismo autor caracterizando las competencias avalando que el desarrollo de una competencia se realiza mediante operaciones mentales de alta complejidad. Concluye diciendo que la formación y la acción constituyen el pilar del desarrollo competencial, pues cuanto más realizamos alguna actividad, más situaciones afrontamos y más habilidades adquirimos.

¹² Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya

- Ibarra-Saíz y Rodríguez-Gómez (2015) conciben la competencia como “el atributo latente, conocimiento, conocimiento, actitud, habilidad, destreza y facultad para el desarrollo de una profesión, puesto de trabajo o desempeño académico, ejecutando adecuada y correctamente las actuaciones y actividades laborales o académicas exigidas” (p. 10).

Sin tener la pretensión de ofrecer la magnitud de definiciones que reviste este concepto tan heterogéneo, se puede desprender, por lo menos, que la competencia es un concepto que engloba aspectos diversificados y complejos, tanto materiales, como cognoscitivos, actitudinales y axiológicos que debe reunir alguien, una institución o empresa para desenvolverse eficaz y eficientemente en la tarea en que está implicado. Fundamentalmente, como precisan Leon, Caldwell, Dolores, D. Tarver, (como se citó en Criollo, 2018) para establecer qué se entiende por competencia nos apoyamos indispensablemente en los tres componentes siguientes: el conocimiento, las destrezas y las actitudes; tal como se puede evidenciar en la mayoría de las definiciones sobre la competencia en este apartado.

No acabaremos este apartado sin presentar las características de las competencias. Pero antes de ello, intentamos resumir este apartado sobre la definición, a partir del cuadro de las “competencias situacionales” establecido por Roegiers (2016), porque resalta también algunas características de las competencias.

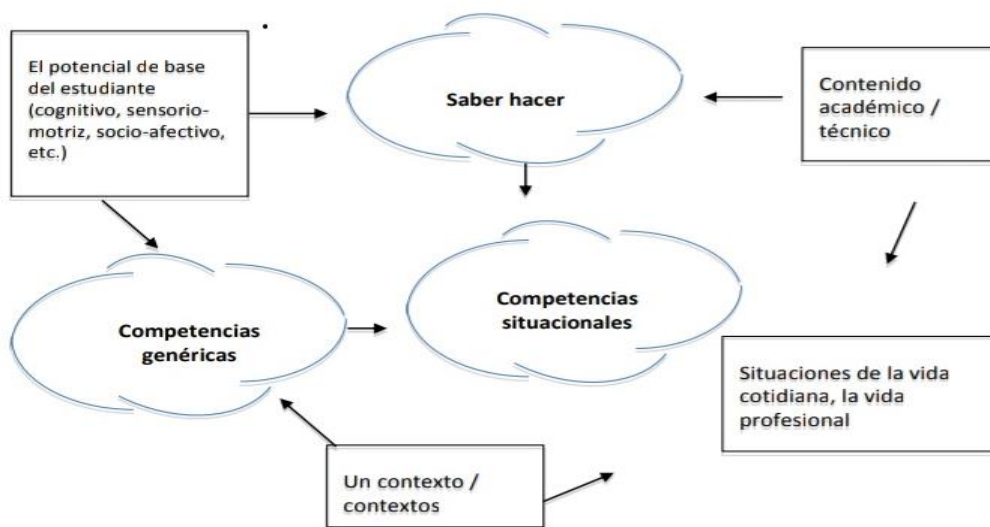


Figura 1: Modelo de competencias situacionales (Fuente: Roegiers, 2016)

En ese cuadro de Roegeirs (2016), podemos interpretar la competencia como un hecho situacional y no estático. Como tal, las competencias situacionales, para desarrollarse, cuentan con la movilización de los conocimientos académicos y el potencial cognitivo del estudiante, lo cual se manifiesta a través del saber hacer de este último en un contexto preciso, donde tiene que resolver un problema de la vida real, o por lo menos, que no diste del cotidiano del aprendiz. Así, una competencia integra varias dimensiones pero que se pueden clasificar en dos subconjuntos:

- las competencias genéricas o transversales, incluyendo las dimensiones socio-afectivas, cognitivas y sensorio-motrices; y
- las competencias específicas que reúnen los distintitos conocimientos académicos y tecnicismos de un campo de la ciencia en concreto.

Reforzando el cuadro característico anterior de las competencias, Cano (2015) asigna cuatro características principales a las competencias que las singularizan:

- *Carácter teórico-práctico*: para desarrollar alguna competencia, es necesario disponer de saberes académicos, los cuales han de convertirse en saberes instrumentales aplicándose en la ejecución de tareas concretas. Necesitan un arduo trabajo de reflexión para evitar aplicar una misma competencia en cualquier situación, de ahí la necesidad de diversificar las tareas en un contexto de aprendizaje basado en competencias.
- *Carácter combinatorio*: ser competente supone saber detectar, reunir y combinar los conocimientos, los procedimientos y las actitudes necesarios para una actividad concreta.
- *Carácter contextualizado*: la competencia se define también en el desempeño que uno tiene en un contexto bien preciso, es decir, la capacidad de adaptación a las situaciones que nos ocurren. Vista esta complejidad, no es posible ser competente en toda situación ni en todo momento, de ahí la necesidad de una actualización y práctica permanente sea cual sea la actividad que uno ejerce.
- *Carácter reconstructivo*: el desarrollo competencial se realiza en etapas formativas distintas: inicial y permanente. Pero en función de la práctica cotidiana, van creándose y recreándose nuevas, gracias a la actualización que

hacemos de forma recurrente y sostenida a lo largo del ejercicio profesional, para afrontar nuevos retos.

Hechas estas caracterizaciones generales, lo más inmediato consiste en contextualizar estas caracterizaciones en el ámbito de la formación inicial del profesorado. A continuación, aportamos detalles que resaltan la importancia de formar al profesorado bajo un modelo competencial.

3.2. ¿Por qué formar al profesorado desde un enfoque competencial?

Antes de justificar la opción por una formación del profesorado basada en el desarrollo de competencias, es mejor que se tenga en cuenta el estudio que realizó Deketele (2008) y donde intenta mostrar el proceso evolutivo del conocimiento académico, para luego proyectar el futuro del enfoque competencial que, en su opinión, ha sido mal definido.

Este autor parte de las grandes corrientes pedagógicas, presentando las distintas etapas por las que transitó el conocimiento hasta en la actualidad. La curva evolutiva que traza lleva a deducir que el enfoque competencial, supra valorado en el momento actual, no pretende ser el más correcto, ni el que menos problemas plantea en su conceptualización y aplicación. Pero, como en cada enfoque en su época, el actual pretende responder a las exigencias de su momento.

Deketele (2008) estructura la evolución del conocimiento en una serie de cuatro movimientos. El primero de todos estaba centrado en la búsqueda del conocimiento, donde *conocer era tener conocimientos de los textos clásicos y comentarlos*¹³. El segundo movimiento aportó algún cambio y conocer pasó a ser *asimilar los resultados de los descubrimientos científicos*. El tercer movimiento, planteaba el conocimiento como la *capacidad de demostrar el dominio de objetivos traducidos en comportamientos observables*. En su cuarto y último movimiento, el autor llega al movimiento actual, donde *Conocer es demostrar su competencia*.

Tal como está estructurado este recorrido del conocimiento, el autor no excluye la posibilidad de que surja un quinto movimiento o más. En realidad, al observar nítidamente este recorrido, es obvio que esas corrientes dan testimonio de las épocas en que surgen. El

¹³ La cursiva es nuestra y se usa para resaltar el aspecto que nos parece más importante.

proceso evolutivo deja constancia de que las competencias, tan promovidas a día de hoy, pueden tomar otra orientación en el futuro y dejar espacio a otros enfoques más adaptados. Pero de momento, nos centramos en ellas, precisamente para mostrar por qué este enfoque resulta necesario en la formación inicial del profesorado.

Para empezar, es importante recordar que el aprendizaje competencial es una de las prescripciones que surgieron de la Declaración de Bolonia (1999). En efecto, en el proceso de convergencia de la Educación Superior en Europa, el desarrollo de las competencias constituyó una de las herramientas clave para que la Educación Superior cumpliera su función de factor del desarrollo económico, político, personal y social de Europa (Salaburu, 2011). Así, siendo España uno de los países miembro del EEE, hay toda la lógica que el profesorado formado en este contexto pase bajo el enfoque competencial.

Sosteniendo esta idea, Amor y Serrano (2018), estiman que la universidad del presente siglo afronta constantemente los retos que supone una preparación adecuada para los estudiantes de la sociedad actual; una preparación basada en el conocimiento y en la proyección laboral. De hecho, resulta importante que las estructuras educativas enfoquen en cómo proveer una base formativa sólida; la cual ha de asentarse en el desarrollo de unas competencias transversales y específicas, en habilidades comunes a todos los títulos universitarios que preparen al alumnado a afrontar exitosamente las circunstancias de su vida personal, social y profesional. Para afrontar este reto educativo, la enseñanza y el aprendizaje por competencias se han convertido en una alternativa en el sistema educativo superior.

Roegiers (2016) propone dos ideas fundamentales que sostienen una formación basada en competencias: en primer lugar, el mencionado autor estima que, al hablar de competencia, el primer beneficiario es el aprendiz, pues la competencia refleja lo que ha de dominar y demostrar este. En segundo lugar, dicha competencia refiere a una actividad que realiza el aprendiz a lo largo del aprendizaje. A partir de ese aprendizaje, el formando va desarrollando mecanismos que le serán de utilidad en su desempeño profesional. En nuestro caso, el aspirante a profesorado, formándose bajo el enfoque competencial, protagoniza su formación para desarrollar estrategias y actitudes necesarias para la docencia.

Siguiendo el mismo rumbo, Villa, S. y Villa, L. (2007) aportan una serie de explicaciones ligadas a la formación basada en competencias; las cuales tratan de legitimar y promover este enfoque formativo y resultan aplicables en nuestro contexto de estudio. Concretamente, insisten en la determinación de las distintas competencias y su distribución entre transversales y específicas. De las distintas caracterizaciones que hacen estos autores, destacamos las dos que estipulan que:

- el Aprendizaje Basado en Competencias¹⁴ significa establecer las competencias que se consideran necesarias en el mundo actual y que, como es lógico, no pueden ser únicamente determinadas por las universidades sin la consulta y participación de las entidades laborales y profesionales. Como fruto de esta colaboración, existe en los planes formativos universitarios unos paradigmas que clasifican las competencias en transversales o genéricas, estas competencias, sin tener en cuenta la especialidad del estudiantado, tienen que estar presentes en todos, pues son esenciales en las distintas profesiones para las que capacita y prepara la universidad. Por otra parte, se ostenta la importancia de las prácticas que realiza el estudiantado, para poner en aplicación las enseñanzas recibidas en el aula, para así practicar en contextos reales de aprendizaje.
- El ABC se focaliza en el desarrollo de las competencias transversales (estas pueden ser instrumentales, interpersonales y sistémicas) y las competencias específicas (propias de cada profesión). Dicho aprendizaje tiene el objetivo de capacitar a la persona a adquirir los conocimientos científicos y técnicos, y también llevarla a aplicarlos en contextos diversos y complejos, integrándolos con sus propias actitudes y valores en un modo propio de actuar personal y profesionalmente.

Teniendo en cuenta que la competencia se mide en situaciones donde el aprendiz ha de demostrar lo que ha aprendido mediante la resolución de problemas, Perrenoud (2001) sostiene la idea de orientar la formación de profesores, a su manera, hacia un aprendizaje basado en problemas. Esto consistiría en llevar a los estudiantes a afrontar la experiencia de la clase y trabajar a partir de sus observaciones, sus fortalezas y debilidades,

¹⁴ En adelante, ABC, la abreviación es del autor.

para que puedan manejar tanto los procesos de aprendizaje como las dinámicas de grupos o los comportamientos de determinados alumnos. Solo en un marco formativo asentado en un enfoque que prioriza la combinación entre teoría y prácticas para llegar a la acción, se puede hacer esta proyección de la formación docente.

De forma concreta y de conformidad con lo que sostiene Perrenoud (2001), Zabala y Laia (2008) enfocan en la calidad de actividades que la institución formadora ha de promover para llevar al estudiante a desarrollar las competencias. Establecen un puente entre el diseño de actividades de evaluación, la situación problema y las competencias, procurando que las actividades de evaluación que tenga que realizar el estudiante se basen en la resolución de problemas. Así, explican Zabala y Laia (2008):

La clave para elaborar las actividades de evaluación de las competencias se encuentra en establecer la situación-problema. Para poder intervenir en esta situación-problema el alumno o alumna deberá movilizar un conjunto de recursos de diferente orden. En este punto aparecen las actividades de evaluación, que consistirán en la realización de diferentes tareas que permitan conocer el grado de dominio de sus distintos componentes y, a través de ellos, de la propia competencia. (p. 8)

De conformidad con Zabala y Laia (2008), Rodríguez-Santero y Gil Flores (2011) precisan que dichas actividades han de ser auténticas. Para Díaz, B. y Barroso (2014), “la evaluación auténtica se enfoca en el desempeño del aprendiz e incluye una diversidad de estrategias de instrucción-evaluación no solo holísticas, sino rigurosas” (p. 41). Tratándose del desempeño del aprendiz, las tareas tienen que comprobar varias dimensiones del proceso formativo, tales como, el saber, el saber hacer, las actitudes y los valores, de manera simultánea. Las tareas auténticas, según los citados autores, permiten evaluar aprendizajes contextualizados, mediante situaciones problemas que han de afrontar los alumnos; dichos problemas han de ser el reflejo de la vida real del aprendiz dentro o fuera del contexto académico. En este caso, es obvio que la implicación y participación efectiva del estudiante en la evaluación se convierten en un elemento pilar del proceso evaluativo. Así, una tarea auténtica de evaluación tiene en consideración la participación del propio aprendiz como agente activo en el proceso de evaluación. En este caso, puede implicarse desde distintas dinámicas: individual, en pareja o en trabajos grupales. Al observar de cerca estas características, no distan de las características atribuidas a las competencias, como podemos ver más adelante. De hecho, evaluar competencialmente, requerirá actividades auténticas.

De lo que precede, hay razones evidentes de fundamentar la formación del profesorado en un enfoque en que se combinan teórica y práctica, conocimientos, actitudes y habilidades, contenidos específicos y genéricos, para que los futuros egresados puedan responder satisfactoriamente a la demanda de servicios ligada a su ámbito de especialización.

Sin embargo, para al alcanzar este objetivo, es previamente necesario identificar las distintas competencias clave de nuestra especialidad y hacernos una idea sobre lo que aportan a nuestro proceso formativo. De hecho, restringiéndonos en lo que nos concierne, resulta importante saber exactamente qué competencias considerar en el marco de la formación del profesorado, en general, y del profesorado de ELE, en particular.

3.3. ¿Qué competencias desarrollar en el profesorado del presente siglo?

Partiendo de lo enunciado anteriormente sobre la educación por competencias está claramente establecido que cualquier formación tiene que integrar, por un lado, las competencias transversales (las que han de estar presentes en cualquier estudiante) y por otro, las competencias específicas (que son las de especialización en una asignatura concreta).

En nuestro caso, presentamos a continuación el paradigma competencial que ha de considerarse en la formación del profesorado, en general, y particularmente, las competencias que desarrollar en la formación del profesorado de ELE.

De manera general, Perrenoud (2007) realizó un estudio en que aparecen las cualidades profesionales (competencias), que deberían estar presentes en cualquier persona involucrada en la docencia. Son una serie de diez familias de competencias, en este caso. Sin embargo, el propio autor estima que este inventario de competencias no puede cerrarse, pues resulta difícil garantizar una representación consensuada, completa y estable de esa profesión o de las competencias que la componen.

Pero, por otra parte, el citado autor sostiene que reconocer una competencia se supedita a la capacidad a identificar una situación que la requiera y buscar la estrategia adecuada para resolver el problema planteado. Se trata de una cuestión mucho más contextual, puntual que estable y generalizable a otros contextos. De hecho, las competencias enunciadas en Perrenoud (2007) se focalizaban en aspectos que, en la época, eran de actualidad, pero con la evolución de la investigación en educación y los cambios

sociales, se van integrando nuevos componentes. Básicamente, un profesor en formación inicial o permanente, ha de ser capaz de manifestar las habilidades contenidas y descritas en la tabla 1 siguiente.

Tabla 1: Diez dominios de competencias consideradas en la formación del profesorado

COMPETENCIAS DE REFERENCIA	COMPETENCIAS MÁS ESPECÍFICAS PARA TRABAJAR EN FORMACIÓN CONTINUA (EJEMPLOS)
1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje. - Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos. - Trabajar a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje. - Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas. - Implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> - Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos. - Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza. - Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje. - Observar y evaluar los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo. - Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase. - Compartimentar, extender la gestión de clase a un espacio más amplio. - Practicar un apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades. - Desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua
4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño. - Instituir y hacer funcionar un consejo de alumnos (consejo de clase o de escuela) y negociar con ellos varios tipos de reglas y de acuerdos. - Ofrecer actividades de formación opcionales, «a la carta». - Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno.

<p>5. Trabajar en equipo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes. - Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones. - Formar y renovar un equipo pedagógico. - Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales. - Hacer frente a crisis o conflictos entre personas
<p>6. Participar en la gestión de la escuela</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar, negociar un proyecto institucional. - Administrar los recursos de la escuela. - Coordinar, fomentar una escuela con todos los componentes (extraescolares, del barrio, asociaciones de padres, profesores de lengua y cultura de origen). - Organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela, la participación de los alumnos.
<p>7. Informar e implicar a los padres</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer reuniones informativas y de debate. - Dirigir las reuniones. - Implicar a los padres en la valorización de la construcción de los conocimientos.
<p>8. Utilizar las nuevas tecnologías</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar los programas de edición de documentos - Explotar los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de los dominios de enseñanza. - Comunicar a distancia a través de la telemática. - Utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza
<p>9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Prevenir la violencia en la escuela o la ciudad - Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales. - Participar en la creación de reglas de vida común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta. - Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase. - Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia.
<p>10. Organizar la propia formación continua</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Saber explicitar sus prácticas. - Establecer un control de competencias y un programa- personal de formación continua propios. - Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red).

	<ul style="list-style-type: none">- Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo.- Aceptar y participar en la formación de los compañeros.
--	---

Fuente: Perrenoud (2007)

A esas competencias, la profesora Níkleva (2017) les ha agregado otro aspecto que considera fundamental dentro de lo que ha llamado *Necesidades y tendencias en la formación del profesorado*. Además de las competencias establecidas por Perrenoud (2007), el profesor actual también debe ser capaz de autoevaluar su propia actividad y desarrollar una capacidad reflexiva sobre su formación. En efecto, el ejercicio de autoevaluación es un trabajo libre del propio profesor que le lleva a cuestionar su actuación. Al autoevaluarse, se da cuenta de sus logros y también de aquellos aspectos que necesita mejorar en sus clases y emprender las acciones necesarias.

Otros autores como, Boyd (2009), Alton-Lee (2011), Darling-Hammond (2017), Roca (2018) y Flecha (2019) añaden al decálogo de competencias de Perrenoud (2007) *la capacidad investigadora*. En efecto, la docencia en el mundo actual se ha vuelto tan cambiante que el profesor ya no puede limitarse a las tareas del manual, sino que ha de dar un salto más, familiarizándose con la investigación. Por eso, los profesores han de integrar la indagación como parte de su praxis docente, para actualizar sus conocimientos, métodos de enseñanza y explorar otros factores que incidan en la labor docente, para garantizar un rendimiento académico adecuado en cada circunstancia. Así, es relevante que el profesor, quien conoce la realidad del aula, investigue sobre las situaciones que enfrenta en su cotidiano laboral, a fin de encontrar soluciones adaptadas.

En el mismo camino que Perrenoud (2007), los citados autores insisten en que la formación del profesorado priorice la capacidad investigadora del docente y que se empleen prácticas basadas en evidencias científicas para mejorar el rendimiento académico. Esas evidencias ofrecen la ventaja de provenir de análisis profundos y contrastados sobre las diferentes actuaciones. Gracias a la competencia investigadora, Weller (2017) señala que Finlandia ocupa el primer puesto en el *ranking* de los mejores sistemas educativos del mundo. En efecto, el sistema consta de una serie de claves en que se asienta la educación en ese país, de las cuales entra la promoción de la investigación.

Sosteniendo a Weller (2017), Roca (2018) explica que la formación inicial del profesorado en Finlandia se nutre de evidencias científicas generadas por la investigación.

De hecho, el profesorado está formado de tal manera que sea capaz de justificar su actuación pedagógica apoyándose en argumentos científicamente demostrables. Y en su ejercicio profesional, se anima al profesorado a crear laboratorios de estudios donde pueda investigar sobre su actuación pedagógica (Weller, 2017). Así planteado, si la vertiente indagadora cobra mucho peso en el rendimiento educativo finlandés, esto podría inspirar a otros países que deseen un personal docente investigador, innovador y productivo, adaptando este modelo formativo al estricto respeto de las especificidades y necesidades de cada sistema.

La competencia investigadora abordada anteriormente no dista de lo que han denominado Martínez Abad y otros (2014), la *competencia informacional*. Estos autores estiman que, en el medio de un mundo en que hay informaciones procedentes de fuentes diversas y múltiples, es evidente que haya algunas fiables y otras, no. Para enseñar, el profesor necesita dicha información, y tendría que estar preparado a poder distinguir en cualquier circunstancia la información valiosa de la dudosa. Del mismo modo, el profesorado tendría que orientar y animar al alumnado a realizar búsqueda de la información para su propia formación.

Todas las competencias anteriores van también ligadas a la capacidad del investigador a poder manejar más de un idioma, pues la ciencia se difunde a través de distintas lenguas cuyo dominio es un requisito para acceder al conocimiento difundido en esas lenguas. Así, resulta importante conocer los idiomas, no solo para tener acceso a la cultura, sino también, para relacionarse con otras personas. Se entiende por qué The Council of The European Union (Consejo de Europa) integra la *competencia multilingüe* en el paradigma competencial de todo ciudadano europeo, para cumplir con el requisito de movilidad en el seno de la Unión Europea.

Así, el profesor además de ser ciudadano europeo, tendría que ser capaz de comunicarse en más de un idioma, pues los lugares de aprendizaje constituyen un encuentro lingüístico-cultural de gran relevancia. Si obviamos el hecho de que pueda ayudar a sus alumnos de idiomas diferente a poder aprender gracias a los conocimientos que tienen los profesores sobre otros idiomas, culturalmente, le ayuda también a gestionar la diversidad en sus aulas.

Respecto a la diversidad lingüística y la consecuente necesidad de comunicarse en distintos idiomas, se pronunció el Consejo de Europa (2014) y explicó las razones por las que la comunicación en idiomas extranjeros es necesaria. Así, podemos leer según The Council of the European Union (2014) que

linguistic diversity is a fundamental component of European culture and intercultural dialogue, and that the ability to communicate in a language other than one's mother tongue is acknowledged to be one of the key competences which citizens should seek to acquire. Language competences contribute to the mobility, employability and personal development of European citizens, in particular young people, in line with the objectives of the Europe 2020 strategy for growth and jobs. (p. 2)

Por esas razones decidió The Council of European Union (2014) que la Unión Europea y sus Estados miembros han de evaluar los progresos en el desarrollo de las competencias lingüísticas, de tal modo que el Estado contribuya a dicho progreso teniendo en cuenta su contexto nacional y las circunstancias que se presenten. El futuro profesor, teniendo en cuenta su pertenencia o formado en el contexto de la Unión Europea, promotor cultural y expuesto a las exigencias de movilidad, tiene que implicarse en ese proyecto de desarrollo de las competencias lingüísticas, o concretamente, comunicativas en lenguas distintas de la nativa.

Por otra parte, en el contexto de la investigación y producción científica, la comunicación en diversas lenguas favorece que el docente aproveche de trabajos publicados en otros idiomas, colabore con otros investigadores y que publique los propios en distintos idiomas. De esta forma, la competencia comunicativa en varios idiomas brinda la oportunidad de consultar, analizar, interpretar y adaptar trabajos producidos por otros investigadores de idiomas distintos al nuestro, así como ayuda a la difusión hacia un público diversificado y grande de nuestras propias investigaciones.

A las competencias anteriores, Mayor (2004) añade la capacidad de *gestionar las emociones*, que en el decálogo de Perrenoud (2007), integraría el paradigma de las competencias de referencia. En efecto, se considera como una actividad multidimensional, pues trata de un perpetuo intercambio entre sujetos dotados de emociones y sensibilidades; con lo cual, saber gestionar esa complejidad en los individuos y sus estados anímicos tiene un peso considerable en el rendimiento académico. Para poder ayudar al alumnado a la gestión de sus emociones, es necesario que el docente disponga de una inteligencia emocional desarrollada, con lo cual, el propio profesorado merece suficiente preparación sobre el tema.

Muñoz-Fernández, Rodríguez-Gutiérrez y Luque-Vílchez (2019) agregan *la capacidad de atender a las necesidades educativas especiales en la formación del profesorado*, como otra competencia que desarrollar en el profesorado actual. Estos autores quieren que la formación del profesorado considere de forma especial *la resolución de problemas de comportamiento/disciplina*, los cuales se perciben en la actualidad como uno de los mayores factores de fracaso y abandono escolar. El comportamiento del ser humano impacta fuertemente en sus actividades, por lo que la garantía de éxito en sus proyectos no se resumiría en el aspecto material, sino también y sobre todo en cómo se relaciona con otras personas.

Si intentamos resumir las competencias de un profesor, nos daremos cuenta que giran en torno a tres elementos esenciales: los conocimientos de la materia y de las técnicas para generar aprendizajes significativos, lo que se conoce como epistemología; las habilidades, repercutible en la capacidad de movilizar los conocimientos y aplicarlas en situaciones de aprendizaje real y las Actitudes. Estas últimas son útiles en la gestión de las emociones y de los conflictos, la atención a la diversidad y el trato a las personas.

Inspirándonos de la tabla 1 de Perrenoud (2007) y sumando las demás competencias que se han agregado al paradigma competencial del profesorado, elaboramos la tabla 2 siguiente. Según podemos comprobar, las competencias van agregándose en función de las necesidades y de las situaciones que enmarcan al proceso de E-A. Eso refuerza la opinión defendida por Perrenoud (2007) anteriormente, según la cual no se puede establecer un listado completo de competencias del profesorado, sino que este puede ir ajustándose, sea disminuyéndose o ampliándose, dependientemente de la realidad del contexto educativo.

Tabla 2: Listado de competencias consideradas en la formación del profesorado

AUTOR	AÑO	COMPETENCIA/S
Perrenoud	2007	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar y animar situaciones de aprendizaje. - Gestionar la progresión de los aprendizajes. - Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación. - Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo. - Trabajar en equipo. - Participar en la gestión de la escuela. - Informar e implicar a los padres. - Utilizar las nuevas tecnologías - Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.

		- Organizar la propia formación continua.
Martínez Abad y otros	2014	- Manejar la información
The Council of the European Union	2014	- Comunicar en diversas lenguas
Níckleva	2017	- Autoevaluar su propia actividad y desarrollar una capacidad reflexiva sobre su formación.
Darling-Hammond	2017	
Roca	2018	- Investigar sobre los procesos de E-A
Flecha	2019	
Muñoz-Hernández, Rodríguez-Gutiérrez y Luque-Vílchez	2019	- Atender las necesidades educativas especiales, resolver problemas de comportamiento, de fracaso y abandono escolar

Fuente: Elaboración propia, inspirada de los autores citados a la izquierda de la tabla

3.4. Las competencias del profesorado de ELE

Para Del Rocío (2015) “las competencias de un profesor de lenguas segundas y extranjeras se traducen en la aplicación de saberes o capacidades para seleccionar, combinar y movilizar los recursos pertinentes a la hora tanto de planificar una actividad o un curso de lengua como de trabajar de modo cooperativo con los demás docentes o miembros del centro.” (p. 742). Esto ayuda a entender, de modo general, lo que tiene que saber/hacer un profesorado especializado en la docencia de lengua segunda y/o extranjera.

En este sentido, el IC (2012) ha establecido sobre la preparación que debe tener un futuro profesor de LE. Es importante precisar que esta institución se dedica prioritariamente a la promoción de la lengua y cultura española por el mundo, además de ayudar también a la promoción y difusión de otras lenguas regionales habladas en el territorio español. Para una promoción de calidad, es fundamental la calidad de la E-A del idioma. Dicha calidad depende, en gran medida, de cómo están formados los profesores que han de ayudar al alumnado a aprender la lengua española. Al respecto, “el IC tiene entre sus fines promover una enseñanza de calidad en todos sus centros. Para ello, es preciso atender la necesidad de describir y consolidar el perfil profesional de los docentes, lo que incluye definir las competencias del profesorado del Instituto Cervantes.” (IC, 2012, p. 7).

Por otra parte, Muñoz-Basols, Rodríguez-Lifante y Cruz-Moya (2017) afirman que se han iniciado acciones que tienden a dar visibilidad al personal docente, como resultado del protagonismo que este ha ido tomando en el marco de los procesos E-A del ELE. Una de esas acciones será el establecimiento y divulgación de un listado de competencias necesarias para las instituciones que se dedican a la preparación de profesores de segunda lengua, siendo el español una de esas lenguas. Concretamente, son un conjunto de ocho (8) competencias (Clave y Específicas), que garantizan el éxito en la docencia de una lengua segunda o extranjera. En la tabla 3, se resumen las competencias clave del profesorado de LE, tal como están concebidas por el IC (2012)¹⁵.

Tabla 3: Modelo de competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras

COMPETENCIAS CLAVE	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
1. Organizar situaciones de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos. - Promover el uso y la reflexión sobre la lengua. - Planificar secuencias didácticas. - Gestionar el aula.
2. Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Servirse de herramientas y procedimientos de evaluación. - Garantizar buenas prácticas en la evaluación. - Promover una retroalimentación constructiva. - Implicar al alumno en la evaluación.
3. Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Promover que el alumno gestione los recursos y medios disponibles para aprender. - Integrar en la enseñanza herramientas para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. - Promover que el alumno defina su propio proyecto de aprendizaje. - Motivar al alumno para que se responsabilice de su propio aprendizaje.
4. Facilitar la comunicación intercultural	<ul style="list-style-type: none"> - Implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural. - Adaptarse a las culturas del entorno. - Fomentar el diálogo intercultural. - Promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural.

¹⁵ La versión actual del documento de referencia se actualizó por última vez en 2018.

5. Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar y reflexionar sobre la práctica docente. - Definir un plan personal de formación continua. - Implicarse en el desarrollo profesional del equipo docente. - Participar activamente en el desarrollo de la profesión.
6. Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo	<ul style="list-style-type: none"> - Gestionar las propias emociones. - Motivarse en el trabajo. - Desarrollar las relaciones interpersonales. - Implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno.
7. Participar activamente en la institución	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajar en equipo en el centro. - Implicarse en los procesos de mejora del centro. - Promover y difundir buenas prácticas en la institución. - Conocer la institución en integrarse en ella.
8. Servirse de las Tic para el desempeño de su trabajo	<ul style="list-style-type: none"> - Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital. - Desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles. - Aprovechar el material didáctico de las TIC. - Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje.

Fuente: IC (2012)

Completando esta tabla, podemos recurrir a otro documento de utilidad redactado por Mateva, Vitanova y Tashevskva (2011-2013) conocido bajo el nombre de European Profiling Grid,¹⁶ que tiene el objetivo de especificar las competencias del profesorado de lenguas. Se considera una herramienta innovadora que tiene como propósito, facilitar a los profesores de idiomas, a los formadores de profesores y a los responsables académicos, un material susceptible de realizar una descripción fidedigna de las competencias de los profesores. También, procura destacar la importancia de la profesionalización en la enseñanza de idiomas. La finalidad de todo esto es la mejora de la calidad y la eficacia de

¹⁶ En adelante EPG. Anteriormente, lo hemos con su denominación en lengua española *Parilla del Profesor de Idiomas*. En español, se conoce como la Parilla del profesor de Idiomas.

la formación y del desarrollo profesional de los profesores de LE (Mateva, Vitanova y Tashevskaja, 2011-2013).

El EPG contiene una serie de descriptores del tipo “*can-do*”, es decir, las distintas actividades que un profesor de lengua debe ser capaz de realizar. Esos descriptores informan sobre las capacidades del profesor respetando una gradación en cada una de las seis etapas de desarrollo profesional establecidos en el documento. Respecto a esas etapas, leyendo en dirección horizontal de las tablas 3 y 4, se puede ver una progresión partiendo de la *formación inicial del profesor* (que constituye la primera fase de desarrollo, con las dimensiones 1.1. y 1.2); pasando por la etapa de *profesores noveles* (segunda fase de desarrollo, las dimensiones 2.1 y 2.2), hasta llegar al nivel *profesional* (tercera fase de desarrollo, la dimensiones 3.1 y 3.2).

Las fases de desarrollo están relacionadas con cuatro categorías principales de la práctica profesional de los profesores de idiomas:

- Formación, titulación y experiencia,
- Competencias docentes clave
- Competencias transversales y
- Profesionalismo

De estas cuatro categorías principales que conforman la parrilla, enfocamos en las dos centradas en las competencias clave y transversales.

La categoría “Competencias docentes clave” tiene cuatro subcategorías que incluyen los conocimientos y las habilidades de los profesores en lo que se refiere a la metodología, la planificación de clases, la evaluación, la gestión del aula y la interacción. La categoría “Competencias transversales” tiene tres subcategorías: competencia intercultural, conciencia lingüística y competencia digital. Los descriptores de estas competencias se desglosan en dirección vertical de las tablas 4 y 5 siguientes.

Tabla 4: Competencias Clave del profesor de idiomas

	FASE DE DESARROLLO 1	FASE DE DESARROLLO 2	FASE DE DESARROLLO 3
METODOLOGÍA: CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES	<p>1.1. Aprender sobre teorías y métodos de aprendizaje de idiomas y la elección de las técnicas y materiales</p> <p>1.2. Apoyándose en conocimientos sobre teorías y métodos de aprendizaje de idiomas, poder seleccionar nuevas técnicas y materiales, para ayudar a un compañero</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar técnicas y materiales para diferentes contextos de enseñanza. 	<p>2.1. Familiarizarse con: teorías y métodos de aprendizaje de idiomas y las técnicas y materiales para dos o más niveles.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluar la adecuación de las técnicas y de los materiales a los diferentes contextos de enseñanza. - Tener en cuenta las necesidades de determinados grupos a la hora de elegir qué métodos y técnicas utilizar. <p>2.2. Reconocer los principios teóricos que subyacen a ciertas técnicas y materiales de enseñanza</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar adecuadamente un repertorio de técnicas y de actividades de enseñanza. 	<p>3.1. Justificar teóricamente el enfoque de enseñanza adoptado, así como las técnicas y materiales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar una gran variedad de técnicas, actividades y de materiales de enseñanza. <p>3.2. Compartir conocimiento preciso de las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje de idiomas con los compañeros</p> <ul style="list-style-type: none"> - Retroalimentar detalladamente a sus compañeros para ampliar su abanico de técnicas de enseñanza después de haberlos observado.

<p>EVALUACIÓN</p>	<p>1.1. Elaborar y corregir las pruebas sumativas de cualquier unidad del manual.</p> <p>1.2. Realizar y corregir pruebas de aprovechamiento sirviéndose del material que le proporcionan</p> <ul style="list-style-type: none"> - Llevar a cabo pruebas orales si le proporcionan el material necesario - Diseñar e implementar actividades de repaso adecuadas. 	<p>2.1. Diseñar pruebas de aprovechamiento periódicas que incluyan un componente oral.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar los aspectos mejorables por aprendientes, a partir de los resultados de las pruebas y tareas de evaluación. - Dar retroalimentación clara sobre puntos fuertes y débiles para establecer orientar el aprendizaje. <p>2.2. Seleccionar tareas y evaluar periódicamente para comprobar el progreso de los aprendientes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar errores en trabajos escritos y utilizar un sistema de corrección acordado para corregirlos - Preparar y coordinar pruebas de nivel. 	<p>3.1. Diseñar materiales y tareas, tanto orales como escritas, para la evaluación del progreso.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar grabaciones de vídeo de las interacciones de los aprendientes para ayudarlos a identificar sus puntos fuertes y mejorables. - Evaluar el dominio lingüístico (oral y escrito) teniendo como referencia los criterios del MCER. <p>3.2. Elaborar tareas de evaluación del conocimiento y del uso de la lengua meta, para todos los niveles y destrezas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Servirse de los criterios del MCER para evaluar el dominio lingüístico, (oral y escrito) de los aprendientes de cualquier nivel y asesorar en esta labor a compañeros con menos experiencia. - Diseñar pruebas de evaluación formal para determinar si los aprendientes han alcanzado un nivel determinado del MCER. - Dirigir sesiones de estandarización con el MCER.
-------------------	---	--	--

PLANIFICACIÓN DE CLASES Y DE CURSOS	<p>1.1. Ordenar actividades para su plan de clase, contando con el material que se le proporciona.</p> <p>1.2. Encontrar actividades complementarias a las del manual.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mantener la coherencia entre sesiones de clase, para planificar la siguiente - Adaptar su plan de clase según los logros y dificultades de aprendizaje. 	<p>2.1. Servirse de un syllabus y materiales específicos para preparar planes de clase equilibrados</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planificar las fases y la temporalización de las sesiones, según los objetivos. - Comparar las distintas necesidades de los aprendientes y tenerlas en cuenta para planificar los objetivos de la sesión. <p>2.2. Planificar una sesión o parte de ella, teniendo en cuenta el syllabus, las necesidades de los distintos aprendientes y el material del que dispone.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diseñar tareas que aprovechan al máximo el potencial lingüístico y comunicativo de los materiales. - Diseñar tareas que respondan a las necesidades de cada aprendiente y que cumplan con los objetivos del curso. 	<p>3.1. Analizar minuciosamente las necesidades del aprendiz para elaborar un programa equilibrado, que incluya actividades de reciclaje y de repaso.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diseñar tareas distintas a partir del mismo material para usarlas con aprendientes de niveles diferentes. - Extraer líneas de actuación para las siguientes sesiones, basándose en las dificultades de los aprendientes. <p>3.2. Diseñar cursos especializados para contextos distintos que integren los contenidos lingüísticos y comunicativos propios de la especialidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orientar a sus compañeros para evaluar y tener en cuenta las diferentes necesidades individuales, al planificar clases y cursos. - Asumir la responsabilidad de revisar el currículo y el syllabus de diferentes cursos.
GESTIÓN DEL AULA	<p>1.1. Dar instrucciones y organizar una actividad, contando con ayuda ajena</p>	<p>2.1. Organizar y gestionar eficientemente el trabajo en parejas y en grupos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Supervisar las actividades individuales y grupales, retroalimentar el aprendizaje. 	<p>3.1. Realizar un aprendizaje basado en tareas, en el que los grupos realicen distintas actividades a la vez;</p>

<p>1.2. Gestionar la interacción entre el profesor y los aprendientes</p> <ul style="list-style-type: none">- Alternar el trabajo en parejas, en grupos o con toda la clase- Llevar a los aprendientes a trabajar en diversas dinámicas, según las actividades del manual.	<p>2.2. Organizar una secuencia de trabajo en parejas, en grupos y con toda la clase.</p> <ul style="list-style-type: none">- Organizar aprendizajes basados en tareas, hacer un seguimiento eficaz de la actuación de los aprendientes, dar y obtener retroalimentación clara.	<ul style="list-style-type: none">- Seguir minuciosamente las actuaciones individuales y de grupo;- Dar y obtener retroalimentación individual de diferentes formas y servirse de la retroalimentación para diseñar futuras actividades. <p>3.2. Organizar, hacer el seguimiento y apoyar a grupos y a aprendientes de diferentes niveles que trabajan en distintas tareas en la misma aula; utilizar técnicas variadas para dar y obtener retroalimentación.</p>
--	--	---

Fuente: Elaboración propia, inspirada del EPG (2011-2013)

Tabla 5: Competencias transversales del profesor de idioma

	FASE DE DESARROLLO 1	FASE DE DESARROLLO 2	FASE DE DESARROLLO 3
COMPETENCIA INTERCULTURAL	<p>1.1. Asimilar la relación entre la lengua/cultura y su impacto en la enseñanza/aprendizaje de idiomas.</p> <p>1.2. Indagar sobre la importancia que tienen los aspectos culturales en la enseñanza;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar sobre diferencias de comportamiento y de cultura; - Cultivar tolerancia y entendimiento mutuo en contextos de diversidad cultural. 	<p>2.1. Comprender y tener en cuenta visiones estereotipadas;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar su propia conciencia intercultural para ampliar el conocimiento de sus aprendientes sobre comportamientos culturales; - Darse cuenta de la importancia de evitar conflictos interculturales en el aula y promover la inclusión y el respeto mutuo. <p>2.3. Ayudar a los aprendientes a analizar visiones estereotipadas y prejuicios;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Integrar en sus clases aspectos clave de las diferencias en comportamientos; - Seleccionar adecuadamente materiales cultural y ampliarlos con actividades adecuadas para el grupo. 	<p>3.1. Investigar sobre aspectos interculturales para ampliar sus conocimientos y su percepción, así como los de los aprendientes;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la habilidad de los aprendientes para analizar y debatir semejanzas y diferencias culturales; - Anticipar y gestionar eficientemente áreas sensibles desde un punto de vista intercultural. <p>3.2. Utilizar amplios conocimientos sobre aspectos interculturales para ayudar a compañeros con menos experiencia;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la capacidad de sus compañeros para tratar aspectos culturales, sugiriendo técnicas para minimizar desacuerdos; - Elaborar actividades interculturales para su propio uso y el de sus compañeros y pedir retroalimentación sobre estas.

<p>COMPETENCIA LINGÜÍSTICA</p>	<p>1.1. Utilizar diccionarios, gramáticas, etc., como obras de referencia;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contestar preguntas sencillas sobre la lengua que está enseñando. <p>1.2. Ejemplificar formas y usos correctos de la lengua, para niveles del A1 al B1.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolver dudas sobre la lengua, para los aprendientes en los niveles del A1 al B1. 	<p>2.1. Ejemplificar formas y usos correctos de la lengua, adaptados a niveles inferior al C;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Responder a preguntas sobre la lengua adecuadas en niveles inferiores al C <p>2.2. Ejemplificar formas y usos correctos de la lengua, en todos los niveles, excepto en C2;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer y comprender el problema sobre la lengua que está teniendo un aprendiente. - Solucionar problemas sobre la lengua adecuadas al nivel, excepto en el nivel C2. 	<p>3.1. Seleccionar y ejemplificar formas y usos correctos de la lengua, en todos los niveles (del A1-C2);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contestar casi todas las preguntas sobre la lengua, con explicaciones claras; - Emplear técnicas para orientar a los aprendientes a hacer autocorrección de los errores lingüísticos. <p>3.2. Contestar completa y precisamente las preguntas sobre diferentes aspectos de la lengua y de su uso;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicar diferencias sutiles de forma, de significado y de uso en los niveles C1 y C2.
<p>COMPETENCIA DIGITAL</p>	<p>1.1. Utilizar un procesador de textos para escribir una ficha de trabajo, según normas estándares;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Buscar en Internet materiales de enseñanza y descargar recursos de sitios web. <p>1.2. Utilizar textos, imágenes, gráficos, etc., descargados de Internet para sus clases y organizar archivos electrónicos en carpetas ordenadas.</p>	<p>2.1. Usar cualquier programa estándar para Windows y Mac, incluidos reproductores de audio y de vídeo y utilizar un proyector en las clases en las que usa Internet, un DVD, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recomendar materiales en línea adecuados tanto para aprendientes como para compañeros. <p>2.2. Proponer, supervisar actividades en línea para los aprendientes y utilizar</p>	<p>3.1. Enseñar a seleccionar y a utilizar actividades en línea que respondan a las necesidades individuales del alumnado;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Editar y adaptar archivos de vídeo y de audio; - Enseñar a compañeros a utilizar los dispositivos electrónicos o los programas nuevos; - Coordinar un proyecto utilizando medios digitales y resolver la mayoría de los problemas técnicos que puedan surgir al utilizar los dispositivos electrónicos en el aula.

*Percepciones y experiencias de los estudiantes del Máster ELE sobre la evaluación:
el caso de los Másteres oficiales ELE en España*

		programas para tratar imágenes, vídeos y archivos de audio.	
--	--	---	--

Fuente: Elaboración propia, inspirada del EPG (2011-2013)

De lo que precede, se desprende que el tema de las competencias en la formación del profesorado es central y merece la pena que esas competencias estén claramente presentadas a aspirantes profesores para que vean coherencia entre estas y la realidad de la enseñanza. También, se puede observar que hay coincidencia entre las competencias de Perrenoud (2007) y las que presenta el IC (2012) para los profesores de LE. Lo que marca, de alguna manera, la diferencia es el EPG, que es una herramienta expresamente diseñada para el profesorado de segundas lenguas y aporta detalles concretos sobre las competencias del ámbito lingüístico, aunque aquí también, aparece muchos contenidos genéricos que pueden aparecer en otras disciplinas.

Pero, en el caso que nos concierne, las tablas 3 y 4 contienen información cuya aplicación adecuada intenta optimizar la formación inicial y el desarrollo profesional del profesorado de ELE. De hecho, todas estas herramientas, a pesar de las diferencias que tendrían, si se usan en un sentido de complementariedad, será un plus enorme en la satisfacción las necesidades formativas del futuro profesorado. Pero esa complementariedad no excluye la posibilidad de remarcar algún aspecto que nos ha llamado la atención, de manera especial y que juzgamos necesario subrayar.

Concretamente, entre la tabla del CVC y las del EPG, es ostensible que el primero hace una presentación global de las competencias que ha de desarrollar el futuro profesorado de idiomas durante el proceso formativo y que el segundo, por su parte, entra en un nivel de concreción más avanzado mediante la descripción de acciones o actividades concretas sobre el aprendizaje de LE.

Sin embargo, queremos detenernos principalmente en el EPG en la parte donde aborda el tema de la “evaluación”, por ser centro focal de nuestro estudio. Al comparar la subcategoría “evaluación” con otras tomadas del EPG, hay una sensación de seguir confundiendo la evaluación con los exámenes. En efecto, el primer nivel de competencia (1.1) hace referencia a la capacidad de “elaborar y corregir pruebas sumativas de alguna unidad didáctica”, sin ningún trabajo teórico previo, sobre el que se asienta el diseño de los instrumentos de evaluación. Ahora bien, en el campo de la metodología de la enseñanza de LE, por ejemplo, se observa una estructuración que contempla un proceso formativo partiendo de una visión teórica: conocimientos declarativos (conocimientos sobre métodos, materiales, instrumentos, técnicas y estrategias de E-A de idiomas) hasta su aplicación. En

el caso de la evaluación, no se percibe en ningún apartado algún planteamiento teórico sobre esta. Solamente, a nivel de la fase profesional es donde el estudiante empieza a hablar de tareas/actividades de evaluación.

4. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

Al final de este primer capítulo, cabe recordar que ha sido cuestión de hablar de la formación del profesorado de Secundaria, en general, y la del profesorado de LE, particularmente, tomando el caso del ELE. Para ello, ha sido útil hacer un trabajo previo sobre el estado de la cuestión en España, presentando en un primer momento los distintitos modelos de formación conocidos a lo largo de la historia de la formación del profesorado de Secundaria hasta llegar a los actuales Másteres de profesorado de Secundaria.

Acerca del modelo formativo vigente, Álvarez y Aunión (2010), Sereno (2010), Gutiérrez, G. (2011), Viñao (2013), Cuevas (2013), Domínguez, R. y Bobkina (2014), Cachón y otros (2015) han resaltado problemas relativos a la falta de uniformización entre los distintos planes de estudio, la falta de cohesión entre los contenidos formativos y las competencias que desarrollar, el exceso de teoría sin contemplar la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos, los precios de matrícula muy elevados y diferentes de un Máster a otro, un personal formador administrativo de los Másteres que ignoran los problemas reales del aprendizaje en la etapa Secundaria. Estos constituyen los escollos resaltados por estos autores sobre la formación del profesorado de Secundaria, de forma general en España.

Si Mourshed Chijioko, y Barber (2010) han estimado que el éxito escolar y la innovación en la educación descansan la calidad del profesorado, estos problemas son los que han de resolverse. Según se ha visto, la formación está basada en el enfoque por competencias. La resolución podría pasar por la delimitación de las asignaturas, las distintas competencias necesarias para la formación docente, los contenidos formativos y la realización de actividades de aprendizaje/evaluación que favorezcan el desarrollo competencial del estudiante, como bien han indicado Perrenoud (2007), IC (2012), Zabala y Laia (2007) y Rodríguez-Santero y Gil Flores (2011). Del mismo modo, la organización del proceso formativo por un personal administrativo y formador dotado de experiencia y conocimientos sobre los problemas reales de la etapa educativa constituye otro elemento

clave que ha de contemplarse en los Másteres de formación de profesorado de Secundaria, en general, y particularmente en los que se encargan de la formación inicial del profesorado de ELE, de la que tratamos concretamente.

Capítulo 2. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA Y DE ENSEÑANZA DE IDIOMAS EN ESPAÑA

1. INTRODUCCIÓN

“La formación inicial de cualquier titulación académica tiene como objetivo principal aportar los conocimientos necesarios para que los estudiantes, al finalizar sus estudios, puedan desarrollar la tarea profesional para la que se preparan” García, S., Del Arco y Flores, 2018, p. 347). El alcance de este objetivo se supedita al respeto de la normativa establecida por el Estado español. Dicha normativa puede aplicarse de forma contextualizada, en las Comunidades Autónomas y las instituciones universitarias que tienen la misión de preparar al estudiantado al ejercicio docente (LOE/LOMCE, 2013). Por otra parte, esta misma ley unifica la formación inicial del profesorado de Secundaria y la del profesorado de enseñanza de idiomas, precisando que para impartir enseñanzas de idiomas se exigirán los mismos requisitos de titulación y formación establecidos en el artículo 94 para la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. (LOE/LOMCE, 2013, Cap. II, Art. 94-1). Desde una perspectiva jurídica, hablar del profesorado de Secundaria implica también al de idiomas; por lo que aparecen conjuntamente aquí.

Enfocamos en la formación inicial del profesorado para identificar y analizar los factores que puedan resultar favorables o desfavorables al ejercicio docente, desde la base y también porque “la formación inicial ofrecida desde diversos modelos formativos, ya sean simultáneos o consecutivos, tiene gran incidencia en el desarrollo profesional del profesor de secundaria” (Leiva, 2014, p. 16).

Por otra parte, interesarse por la formación inicial del profesorado implica explorar y/o analizar el trabajo realizado por las universidades y concretamente, los distintos programas de Másteres de profesorado habilitados para la realización de dicha formación. Siempre en este apartado y apoyándonos en Barrios (2008), intentaremos ver si las

competencias tal como vienen presentadas y las que añade este último autor van en consonancia con los planes formativos y la formación global del futuro profesor.

Concretamente, Barrios (2008) estima que la calidad del proceso de formación docente depende de cuatro grandes campos de los componentes siguientes: el currículo de formación, los académicos que participan en esta formación, las herramientas tecnológicas o medios empleados en el proceso de formación y las características de los estudiantes.

Sería también conveniente tenerle en cuenta a Perrenoud (2001) que fijó una serie de criterios que deberían definir la calidad de la formación inicial del profesorado. Dichos criterios se resumen en la realización de:

- una transposición didáctica fundada en el análisis de las prácticas y de sus transformaciones,
- un referencial de competencias que identifique los saberes y capacidades requeridos,
- un plan de formación organizado en torno a competencias,
- un aprendizaje a través de problemas, un procedimiento clínico,
- una verdadera articulación entre teoría y práctica,
- una organización modular y diferenciada,
- una evaluación formativa fundada en el análisis del trabajo,
- tiempos y dispositivos de integración y de movilización de lo adquirido,
- una asociación negociada con los profesionales,
- una selección de los saberes favorable a su movilización en el trabajo. (p. 7)

Algunos de los criterios enumerados aquí, ya han sido evocados en el primer capítulo sobre los aspectos que se han juzgado flojos en la formación inicial del profesorado de la Secundaria, en general, realizada por los nuevos Másteres. En el presente capítulo, se tratará de examinarlos concretamente en los Másteres ELE. Pero antes de llegar a este punto, queremos el origen de los estudios de Máster, sus características y los objetivos que pretenden alcanzar.

2. PROCESO DE BOLONIA Y LA REFORMA DE LOS CICLOS EDUCATIVOS UNIVERSITARIOS

El encuentro de los ministros de educación de numerosos países europeos en la ciudad de Bolonia en 1999 fue motivado por el deseo de una convergencia de los estudios universitarios realizados en las universidades de Europa, la movilidad, la competitividad

de los investigadores y trabajadores. Dicho encuentro culminó en la creación del EEES, firmada en 1999. El advenimiento del espacio compartido de educación tiene la misión de contribuir eficazmente al desarrollo económico y social de Europa, adaptando los estudios a las demandas empresariales; pero observando siempre el debido respeto de la autonomía universitaria y de cada contexto, a la hora de diseñar e implementar los planes formativos. Así, aunque Cernuda del Río (2015) no considera a la universidad como una empresa, ni a los estudiantes como una materia para vender, se le asigna, por lo menos, una función central en el desarrollo intelectual y en la preparación profesional del estudiantado.

Concretamente, los 29 ministros de educación europeos que se reunieron en la ciudad italiana de Bolonia llegaron a una serie de acuerdos que pueden consultarse en la Declaración de Bolonia (1999). En nuestro caso, nos interesa la disposición sobre la redistribución de los ciclos universitarios, ya que nuestro estudio está basado sobre uno de estos ciclos, aunque más adelante, iremos desarrollando otros aspectos necesarios de la Declaración. Respecto a los ciclos educativos, la Declaración de Bolonia (1999) estableció sobre

la adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales, respectivamente de primer y segundo nivel. El acceso al segundo ciclo precisa de la conclusión satisfactoria de los estudios de primer ciclo, que duran un mínimo de tres años. El título otorgado al final del primer ciclo será utilizable como cualificación en el mercado laboral europeo. El segundo ciclo debe conducir a un título de Máster o doctorado como en muchos países europeos. (p. 2)

¿Cómo esto ha podido llegar a España, cuáles son sus características, el Estado actual de la aplicación de la Declaración de Bolonia (1999) en la universidad española? Tales son algunas preguntas a las que responde el apartado siguiente.

3. EL EEES Y LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

Jurídicamente, en aplicación de las decisiones resultantes del Proceso de Bolonia, el Estado español, por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, determina las responsabilidades de cada parte en el proceso de integración de la universidad española en el EEES. Dicha ley, en su Artículo 87 estipula: “De la integración en el espacio europeo de enseñanza superior, en el ámbito de sus respectivas competencias el Gobierno, las Comunidades Autónomas y las universidades adoptarán las medidas necesarias para

completar la plena integración del sistema español en el espacio europeo de enseñanza superior.”

Dicha integración de la universidad española en el espacio de educación compartido fue efectiva a partir del curso 2009/2010. Presentamos en el apartado siguiente algunos factores históricos que relatan las peripecias de la adaptación de la universidad española al EEES. Para más concreción, después de echar una mirada sobre las dificultades y los logros de la convergencia en España, nos detendremos en el caso precisos de los Másteres oficiales de formación de profesorado de Secundaria y de Idiomas, en general, y de forma particular, en los que preparan para la enseñanza del ELE.

3.1. Adaptación de la universidad española al EEES: Dificultades y Logros

Para entender mejor el nivel de logro que conoce España hoy en el EEES, es imprescindible recordar brevemente el punto en que estaba la universidad española justo antes del advenimiento de la convergencia europea y sobre cómo sucedió el proceso de integración, los factores que lo impactaron, para que hoy se pueda prevalecer de algún avance o que se entiendan las quejas resultantes del proceso de Bolonia.

Según explican Ruiz-Gallardo y Castaño (2008),

durante muchos años, la estructura de la Universidad en España ha permitido, cuando no propiciado, la generación de nuevas carreras, debido a dos factores principalmente:

- La presión externa a la Universidad, debido a la financiación basada en criterios de cantidad de alumnos (no de calidad de la docencia), lo que nos ha llevado a una carrera para ofrecer el producto específico que pudiera atraer al mayor número de clientes-alumnos posible.
- La presión interna, que puede entender las nuevas titulaciones como elementos de poder y de presión, en y para, la política universitaria. Esta tendencia se ha ido acelerando con el paso del tiempo, entrando en los últimos años en una absurda multiplicación del número de títulos existentes, que superan los 150. (p. 5)

Sin embargo, la adaptación al EEES, tal como subrayan estos mismos autores, estaba supeditada al cumplimiento de dos requisitos básicos: la disminución del número de titulaciones existentes y su homologación con las que ya había en Europa y la puesta en aplicación del Sistema de Transferencia de Créditos europeos. Sería una de las razones por las que, comparado con otros países miembros del nuevo espacio de educación, España ha conocido un retraso en la aplicación de la Declaración de Bolonia, y que consiguientemente ha remontado su incorporación efectiva al EEES al curso 2009/2010.

Según Vidal (2012), como primera respuesta a la llamada europea convocando a la convergencia hacia un espacio de educación superior común, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español había publicado en 2003 “el documento marco”. Dicho documento trataba de la integración del sistema universitario español en el EEES. De hecho, desarrollaba las predicciones contenidas en la LOU¹⁷ y se consideraba como punto de arranque del debate acerca de los procedimientos de reforma en España. El propósito de ese documento era armonizar la estructura cíclica de las enseñanzas constituida de dos niveles establecidos en la Declaración de Bolonia: un primer nivel de grado y un segundo nivel de posgrado.

Sin embargo, en el contexto universitario español, quedaba pendiente el problema relativo al crédito tal como iba concebido y aplicado antes de Bolonia en comparación con lo que proponía el crédito ECTS, resultante del EEES. En efecto, explica Vidal (2012), el concepto de crédito en vigor en España antes del advenimiento del EEES se había definido por el artículo 2.7 del Real Decreto¹⁸ 1497/1987, y correspondía a una duración de diez horas de enseñanza teórica, práctica; lo cual difiere fundamentalmente del crédito ECTS. Además, el crédito español antes de la aplicación de los acuerdos de Bolonia tomaba en cuenta tan solo las horas de docencia, sin tener en cuenta el trabajo personal del estudiante.

Continúa el citado Vidal (2012) explicando el marco de implantación de España en el EEES. Esta vez insiste en la titulación y sus carencias, para ir justificando el retraso que ha conocido la universidad española. El autor acusa a los dos primeros Reales Decretos sobre los nuevos títulos aprobados en 2005. Por lo que es del RD 55/2005, de 21 de enero, que estructuraba las enseñanzas universitarias, regulando los estudios universitarios oficiales de grado, precisa Vidal (2012) que

era un real decreto muy general, y que prácticamente no llegó a aplicarse, puesto que se hizo más hincapié, por parte del ministerio, en la aplicación del segundo real decreto, relativo a los posgrados: el Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de posgrado. Al no establecer unos plazos más explícitos relativos a la implantación de los nuevos grados, las universidades fijaron su atención en la «oficialización» de sus másteres, además de que esta fue la política del ministerio. Fue un error grave, pues se empezó la casa por el tejado. Las universidades diseñaron los másteres y estudios de posgrado sin haber diseñado previamente los grados, lo cual está provocando, en la actualidad, dificultades académicas y de gestión, puesto que los contenidos de muchos másteres son reiterativos con relación a los contenidos de los grados. (p. 266-267)

¹⁷ Ley Orgánica de Las Universidades

¹⁸ A continuación, RD

Básicamente, el aspecto burocrático de los procedimientos y la adaptación de las nuevas exigencias en un contexto con una cultura bien arraigada no han felicitado la incorporación inmediata de España al EEES. Entre los años 2003 y 2006 se vieron diversos aspectos de la ley a través de la publicación de cada uno de los decretos mencionados. Sin embargo, la reestructuración se ve retrasada, comparando con los países europeos vecinos, porque las universidades están esperando la publicación de la lista oficial de títulos y su duración. (Masjuan y Troiano, 2009)

Dicho esto, más de diez años después de la incorporación de España en el EEES, es conveniente detenerse para evaluar el trabajo realizado desde la fecha hasta hoy. Esta tarea permite que se pueda ir consolidando lo adquirido, resaltar los puntos flojos, buscar pistas de mejora y proyectarse hacia un futuro cada vez más prodigioso.

La aplicación de la Declaración de Bolonia en España puede evaluarse en distintos niveles, pues entran en juego varios factores. Sin postergar algunos de estos aspectos, en este estudio, hacemos hincapié en lo académico, para ver el grado de satisfacción que ha traído el plan de Bolonia a la universidad española.

A nivel académico, el estudio de Valcárcel y Simonet (2009) sobre el proceso de convergencia en España echa de menos una preparación adecuada por parte del profesorado universitario, de cara a habilitarse a diseñar, enseñar y evaluar las competencias del estudiantado (Valcárcel y Simonet, 2009). Ahora bien, en opinión de De Miguel (2005), uno de los objetivos fundamentales de la convergencia al EEES es el cambio de paradigma en el proceso E-A y dicho cambio “debe ser analizado y explicado con detalles, ya que, si los profesores no tienen la información y la formación necesaria para asumir esta innovación, difícilmente, constataremos procesos de renovación en el Superior” (p. 12). Recordamos que el profesorado es considerado como pilar de toda reforma en educación y este, carente de la debida preparación para aplicar enfoques nuevos, estaría lejos de satisfacer hasta sus propias expectativas.

En el mismo sentido iban Masjuan y Troiano (2009) en un estudio donde analizan el proceso de incorporación de la universidad catalana al EEES. Acusan también la falta de información a nivel del profesorado universitario y la consecuente falta de unanimidad a la hora de abordar la temática relativa al cambio docente. Según piensan esos autores, el

éxito del proceso de convergencia depende de la capacidad del liderazgo a facilitar los procesos y los intercambios constructivos entre el profesorado de las distintas disciplinas.

Villa, A. Arranz, y Villa, O. (2015), realizan un estudio basado en opiniones del profesorado en ejercicio (profesores y responsables académicos) sobre el proceso de implantación del EEES y su evolución en el contexto español. Tratan básicamente de los factores que facilitan o entorpecen el proceso de implantación del crédito europeo y “presentan como factores relevantes la asignación y distribución del crédito en las asignaturas/materias, el uso y frecuencia de las metodologías, la incorporación del aprendizaje basado en competencias y la dificultad de su evaluación, y en general, las referencias al papel docente y la necesidad de formación.” (p. 246).

Del presente estudio, acaban concluyendo que profesores y responsables académicos tienen una visión positiva acerca del proceso de Bolonia. Su optimismo se debe a que tienen en cuenta la variabilidad de ritmos y experiencias en la aplicación de la reforma en la universidad española. De hecho, de una universidad a otra, se ostentan diferencias en el grado de implantación. Así, los profesores en ejercicio y los responsables académicos, por su parte, cada vez más preocupados por aspectos pedagógicos, se han centrado en el enfoque de E-A adoptado, y al respecto, concluyen reconociendo lo mucho que queda por hacer, pero con una valoración positiva del enfoque por competencias y lo que constituye. Ven en este una evolución nada despreciable (Villa, A., Arranz y Villa, O., 2015)

Lacambra y González (2018) realizaron un estudio, tomando como referentes a profesores eméritos. El estudio resalta problemas relacionados con la definición por las universidades de sus prioridades, la dificultad de una homogeneización a base de leyes a pesar de las diferencias culturales de cada país, el aspecto burocrático, el peso de personas inexpertas y sobre todo la influencia política y el diseño de los planes de estudio que no han favorecido la orientación de los aprendizajes. Por todas esas razones, dichos profesores, piensan que no se supo explicar claramente el proceso de convergencia, que, fundamentalmente se realizó por teóricos y políticos.

Según los profesores interrogados en el estudio de Lacambra y González (2018), la convergencia favorece la homogeneización de programas y de la titulación; lo cual llevará al profesorado a ser más competente en su labor para su propia visibilidad. De hecho, aunque se necesitan más esfuerzos, creen por lo menos en un futuro reluciente, si la

convergencia llega a ser efectiva resolviendo las dificultades mencionadas y teniendo en cuenta el ritmo y la realidad de cada país.

De estas consideraciones, ya no queda por demostrar que la incorporación de la universidad española al EEES no ha sido un proceso fácil. Como proceso innovador con exigencias propias, su implantación en un contexto ya organizado según un modelo bien arraigado, no podía eximirse de los factores resistentes al cambio. Pero la importancia de pertenecer al espacio está percibida por todos; y eso constituye una motivación que lleva a los actores a seguir trabajando, para alcanzar los objetivos de la convergencia. Evaluar continuamente el grado de consecución de dichos objetivos garantiza una adaptación paulatina y segura del plan de Bolonia, y genera un máximo aprovechamiento por parte de la sociedad, de las administraciones, del personal investigador, de los trabajadores y del estudiantado de los grados y postgrados creados por el plan de Bolonia.

3.2. Los estudios de posgrado: los Másteres oficiales en España, enseñanzas, objetivo de la formación y condiciones de acceso

De entrada, cabe recordar cuál era la estructuración de los estudios universitarios pre-Bolonia en España, para entender a qué remiten los Másteres de hoy. Antes de la convergencia, la estructuración de los estudios universitarios se caracterizaba por una multitud de titulaciones, como queda dicho. De la convergencia surgió la condición de la reducción de dichas titulaciones y su homologación con las existentes en Europa, para llevar a la universidad española a mayores niveles de eficiencia y a ser competitiva en el marco de la Unión Europea.

Precisamente, explica Casado (2015), había en España, dos tipos de carreras universitarias. Por un lado, las carreras de primer ciclo, o ciclo corto, que duraban 3 años y al superarse se obtenía el título de Diplomatura, Ingeniería Técnica o Arquitectura Técnica. Por otro, las carreras de segundo ciclo o ciclo largo, eran de cinco (5) años de duración. Al finalizarse se conseguía el título de Licenciado, Ingeniero Superior o Arquitecto Superior. Era necesario hacer un curso de adaptación, para poder ir de las primeras carreras a las segundas.

Esta organización en carreras cortas y largas desapareció con el RD 55/2005 que dejaba hasta el año 2010 para que se sustituyera aquella configuración por una nueva: un primer ciclo generalista de cuatro años, conocido como Grado, y un segundo, de

especialización de 1 o 2 años de duración, dependientemente de la organización y la carga de trabajo. Ese segundo ciclo es el de los Másteres actuales. Concretamente, el cambio consistió en el paso de una estructuración de 3+2 a 4+1, y tenía su justificación en la adaptación al plan de Bolonia.

Esta nueva configuración, según el mismo Casado (2015), estuvo al origen de la eliminación repentina de la formación docente que se hacía en el Tercer Ciclo, pues la reforma del Doctorado favorecía la homologación del nuevo Máster (titulación de Segundo Ciclo) con los posteriores cursos de Doctorado que se hacían después de la licenciatura; lo cual redujo al nuevo Doctorado en la realización y defensa de la Tesis.

En esta nueva distribución de los estudios universitarios, la etapa sobre la que se asienta nuestro estudio es el Máster. Procuramos presentar sus características generales y ver cómo han evolucionado los estudios en esta etapa formativa durante los diez primeros años de la universidad española en el EEES. Esto ayuda a tener claro el recorrido hecho, partiendo del punto inicial, pasando por el actual y proyectándonos en un futuro con mejores expectativas.

Años después de la adaptación de la universidad española al EEES, Haug (2015), percatado de cómo han sido los primeros años de convergencia de la universidad española, insiste en las características y la finalidad de los estudios de Máster. Al respecto, subraya la importancia de considerar a los Másteres en el EEES como una categoría de cualificaciones autónoma, y no una simple especialización que se limite a una continuación del grado, ni un puente que traslade a los estudios doctorales. Los estudios de posgrado, en este sentido, merecen someterse a un estudio de calidad, para que los egresados de esta etapa puedan satisfacer las demandas empresariales y que también sean capaces de afrontar los retos de la vida cotidiana, gracias a la formación universitaria que los singulariza.

Los estudios de posgrado se destacan por su capacidad a conducir, no solo a la profesionalización, sino también, a la investigación. Según nos ciñamos en un aspecto u otro, se puede observar que hay necesidades de diversa índole y consecuentemente, se multiplican sectores de actividad, que, a su vez, necesitan una formación previa proporcionada por los Másteres. Por esta razón, se asiste a la multiplicidad de los programas de Máster hoy en las universidades europeas, en general, y españolas, en particular. De todos los que hay, queremos centrarnos en los que tratan problemas sobre la

educación, intentando enfocar en algunos programas de Máster oficial de formación de profesorado. Acotamos nuestro estudio, para dedicar suficiente espacio a unos programas de Máster universitario de formación del profesorado de ELE en España.

4. MÁSTERES OFICIALES DE FORMACIÓN DE PROFESORADO DE ELE EN ESPAÑA

Los Másteres de formación de profesorado de ELE en España se dedican a la preparación epistemológica y psicopedagógica del personal que aspira a una carrera profesional en la docencia de la lengua española para extranjeros.

Justificando la razón de ser de la formación del profesorado LE, la profesora y ex coordinadora del Máster ELE de la universidad de Granada Níkleva (2017) arguye que el docente de español necesita de una formación que incluye lingüística y pedagogía, para poder desempeñar de forma competente y eficaz la función que es suya. Dentro de este marco, la citada autora aporta más precisiones a nivel de la lingüística aplicada y juzga oportuno que el profesor de español esté específicamente formado sobre la E-A de las lenguas extranjeras y segundas. La autora insiste en estos aspectos por la lamentable experiencia que se observa en ciertas titulaciones cuyos planes formativos no toman en cuenta estos aspectos formativos. Como consecuencia de esa carencia, ciertos egresados al cabo de la formación, no llegan a establecer una diferencia entre la enseñanza del español para nativos, por una parte, y para extranjeros o inmigrantes, por otra (Níkleva, 2017). El riesgo de no poder realizar esta distinción residiría en que un nativo, teniendo en cuenta el cómo le enseñaron el idioma, tendiera a aplicar lo mismo a un colectivo que lo aprende como LE, como si fuese un nativo. De la misma manera, le puede pasar a un no nativo enseñar la filología aprendida en la universidad a los alumnos de ELE, en vez de que esta le sirviera de base epistemológica a la docencia.

De los problemas que plantea la autora arriba citada, también puede surgir el relativo a los perfiles de acceso y de egreso. En efecto, el gran interés por el aprendizaje del ELE (el cual supone un personal apto a facilitar dicho aprendizaje) por un lado, y el deseo de cubrir las necesidades laborales de hablantes nativos y otros usuarios no especializados en idiomas ni en humanidades, por otro, lleva a una inmensa mayoría de personas a aprovechar de sus conocimientos de la lengua y dedicarse a la docencia de la

misma. Pero a pesar de eso, resulta importante recordar quién está habilitado a cursar oficialmente un Máster ELE, qué formación previa ha de tener, para que cualquier persona desprovista de esta formación previa se disponga a adquirirla, para garantizarse un futuro profesional exitoso.

4.1. Legislación sobre la formación inicial del profesorado en los Másteres oficiales en España

Según viene establecido en el texto refundido LOE/LOMCE,2013, Cap. III, Art 100) en España,

1. La formación inicial del profesorado se ajustará a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo. Su contenido garantizará la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas.
3. Corresponde a las Administraciones educativas establecer los convenios oportunos con las universidades para la organización de la formación pedagógica y didáctica (...)
4. La formación inicial del profesorado de las diferentes enseñanzas reguladas en la presente Ley se adaptará al sistema de grados y postgrados del espacio europeo de educación superior según lo que establezca la correspondiente normativa básica.

Especificando sobre la formación del profesorado de las distintas enseñanzas, la misma LOE/LOMCE, en su artículo 97, establece que para ser docente de idiomas le someterán al candidato a las mismas exigencias de titulación y formación del artículo 94 de la LOE/LOMCE (2013) que se aplican también a los profesores de educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Así establecido, la formación inicial del profesorado de secundaria y de idiomas está a mano de las instituciones universitarias. Tiene que realizarse bajo el respeto de la normativa establecida por el Estado y contextualizada en cada Comunidad Autónoma, por lo que respecta a la especialización, a los perfiles acceso, al profesorado, la duración de los estudios, los contenidos, los enfoques formativos, la evaluación y acreditación. Antes de abordar el punto sobre los perfiles de acceso a la formación del profesorado de ELE en España, presentamos en la tabla 6, la lista de los distintos Másteres oficiales de ELE en España, clasificados por comunidad autónoma y con las correspondientes universidades en que se imparten y otros detalles que podrían ser de interés sobre dichos programas de Máster.

Tabla 6: Repertorio de Másteres Oficiales de ELE ordenados por Comunidad Autónoma

COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA			
Título del Máster y Universidad	Número de Créditos	Modalidad	Duración
Máster universitario en enseñanza de español lengua extranjera: lengua, cultura y metodología UNIVERSIDAD DE GRANADA	60 ECTS	virtual	1 curso
Enseñanza del español como lengua extranjera UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE	60 ECTS	Semipresencial/Virtual	1 curso
Máster universitario en enseñanza del español como lengua extranjera y de otras lenguas modernas UNIVERSIDAD DE SEVILLA	60 ECTS	Presencial	1 curso
COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANTABRIA			
Máster universitario en enseñanza del español como lengua extranjera) UNIVERSIDAD INTERNACIONAL MENÉNDEZ PELAYO UIMP	60 ECTS	Presencial	1 curso
COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CASTILLA Y LEÓN			

*Percepciones y experiencias de los estudiantes del Máster ELE sobre la evaluación:
el caso de los Másteres oficiales ELE en España*

Máster universitario en lingüística y enseñanza del español como lengua extranjera UNIVERSIDAD DE LEÓN	90 ECTS	Presencial	2 cursos
Máster oficial “La enseñanza de español como lengua extranjera” UNIVERSIDAD DE SALAMANCA	60 ECTS	Presencial	1 curso
COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CATALUÑA			
Màster d'espanyol com a llengua estrangera en àmbits professionals UNIVERSITAT DE BARCELONA	90 ECTS	Presencial	2 cursos
Màster en ensenyament d'espanyol i de català com a segones llengües UNIVERSITAT DE GIRONA	60 ECTS	Presencial	1 Curso
Master ensenyament d'espanyol/catala per a immigrants UNIVERSITAT DE LLEIDA	60 ECTS	Semipresencial /Virtual	1 Curso
Màster universitari en ensenyament de llengües: espanyol com a llengua estrangera UNIVERSIDAD ROVIRA I VIRGILI	60 ECTS	Presencial	1 Curso
COMUNIDAD AUTÓNOMA DE MADRID			

Máster en didáctica del español como lengua extranjera UNIVERSIDAD ANTONIO DE NEBRIJA	60 ECTS	Presencial/Virtual	1 Curso
Máster universitario en enseñanza de español como lengua extranjera UNIVERSIDAD CAMILO JOSÉ CELA	60 ECTS	Virtual	1 Curso
Máster universitario en español como segunda lengua UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID	60 ECTS	Presencial a Tiempo Completo (TC) Presencial a Tiempo Parcial (TP)	1 Curso
Máster universitario en la enseñanza del español como lengua extranjera UNIVERSIDAD A DISTANCIA DE MADRID	60 ECTS	Virtual	1 Curso
Máster universitario en formación de profesores de español como segunda lengua UNIVERSIDAD NACIONAL DE ESTUDIOS A DISTANCIA UNED	65 ECTS	Virtual ¹⁹	1 Curso
Máster universitario en enseñanza de español para extranjeros UNIVERSIDAD FRANCISCO DE VITORIA	60 ECTS	Virtual	Se imparte en tres ediciones: Mayo de 2018 - febrero de 2019. Octubre de 2018 - mayo de 2019. Febrero de 2019 - enero 2020

¹⁹ Pero, los exámenes en las asignaturas obligatorias podrán ser presenciales y realizarse en los Centros Asociados de la UNED.

*Percepciones y experiencias de los estudiantes del Máster ELE sobre la evaluación:
el caso de los Másteres oficiales ELE en España*

COMUNIDAD AUTÓNOMA DE NAVARRA			
Máster universitario en enseñanza de español como lengua extranjera UNIVERSIDAD DE NAVARRA	75 ECTS	Presencial	1 Curso
COMUNIDAD AUTÓNOMA DE VALENCIA			
Máster universitario en español e inglés como segundas lenguas/lenguas extranjeras UNIVERSIDAD DE ALICANTE	60 ECTS	Presencial	1 Curso
COMUNIDAD AUTÓNOMA DE EXTREMADURA			
Máster universitario en enseñanza de español lengua extranjera UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA	60 ECTS	Presencial	1 Curso
COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS			
Máster universitario en español como lengua extranjera UNIVERSIDAD DE OVIEDO	60 ECTS	Presencial	1 Curso
COMUNIDAD AUTÓNOMA DE MURCIA			
Máster universitario en formación del profesorado de español como lengua extranjera UNIVERSIDAD CATÓLICA SAN ANTONIO DE MURCIA	60 ECTS	Virtual	1 Curso

Fuente: Elaboración personal, inspirada de las páginas *web* de los Másteres

4.2. Perfil de acceso y egreso de los estudios universitario de Máster ELE

Entre el estudiantado que necesita formarse como profesor de ELE, se puede observar una diversidad enorme, tanto si son nativos o no, graduados en carreras relacionadas con idiomas o de otras especialidades. Pero, cada uno de estos perfiles con sus particularidades, al querer implicarse en la docencia del ELE tiene un trato propio para lograr una posible homogeneización competencial entre los egresados.

De conformidad con el RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias, Castellano, M., Fuentes y De La Torre (2015) afirman que pueden realizar estudios de Máster Oficial de ELE:

1.o Graduados o licenciados de carreras afines a las lenguas; 2.o Graduados o licenciados de carreras relacionadas con las Humanidades y Ciencias Sociales o de la Educación; 3.o Graduados o licenciados de cualquier titulación; en estos casos, en algunos másteres es obligatoria la realización de un complemento formativo relacionado con la lengua de hasta 15 créditos. Igualmente, para graduados o licenciados extranjeros que quieran acceder a un máster, deberán acreditar el diploma oficial DELE²⁰ que se encuentren entre el B2 y el C2 según el MCER. (p. 171)

Este perfil es el que da acceso a la formación docente. Pero el de egreso es generalmente diferente y la diferencia no tendría que percibirse forzosamente desde una perspectiva positiva o negativa, pues la adaptación a los contextos es lo que define la orientación del proceso formativo y sobre todo el rendimiento de cada profesor en su contexto. De hecho, es posible que en un curso se priorice algún aspecto ausente en otro, dependientemente de la necesidad del aprendiz y del entorno socio-laboral. En efecto, los mejores profesionales de ELE “(...) preparados para enfrentarse al mercado laboral son aquellos que estudian muy de cerca las características del contexto geográfico en el que desean ejercer la profesión y se preparan a conciencia” (Muñoz-Basols, 2019, p. 11)

Según este mismo autor, hablando de los perfiles emergentes para la docencia de ELE, actualmente, está en auge un perfil del profesorado adaptado a la evolución tecnológica: el profesor de ELE en línea. Ese perfil está conociendo una evolución progresiva y es lógico, porque numerosos son los que se forman en línea, por razones diversas razones. Y hoy más que antes, la necesidad de aprender y/o trabajar en línea se ha impuesto al mundo entero debido, no solo los avances tecnológicos y su gran aporte en los sectores educativo y laboral, sino también y, sobre todo, a la situación de pandemia de la

²⁰ Diploma de Español Lengua Extranjera (a lo largo de este trabajo, se usará la versión abreviada.)

COVID19 que exige una distanciaci3n f3sica entre personas, para evitar m3s contagios. La tecnolog3a en este caso, ayuda a que el hombre pueda seguir con sus actividades cotidianas a pesar de las limitaciones impuesta por la pandemia. Esto aplicado en nuestro contexto, a falta de contemplar este perfil emergente de profesores en l3nea, subrayamos que la competencia digital o tecnol3gica es imprescindible para cualquier profesor en la actualidad, porque tanto en escenarios presenciales como virtuales, necesitamos un buen dominio de las TIC.

Por otra parte, e insistiendo en los perfiles, hay que precisar que de los estudios de M3ster ELE que hay, existen diferencias que merecen la pena conocer. Eso favorece que el estudiante pueda decidir de cursar el M3ster que est3 en consonancia con sus expectativas, su disponibilidad y sus medios. Pero b3sicamente, los egresados de esta etapa formativa disponen de t3tulos propios u oficiales. Respecto a esta diferenciaci3n sobre los t3tulos, se distinguen dos tipos de M3ster: Propios y oficiales.

Los M3steres oficiales o tambi3n llamados M3steres universitarios tienen la particularidad de ser impartidos mayoritariamente por un profesorado universitario y pasan por un proceso evaluativo externo realizado por la ANECA; AQU²¹, en el contexto catal3n. Otro elemento que singulariza los M3steres oficiales es que est3n en el Registro de Universidades, Centros y T3tulos (RUCT). Tambi3n, los M3steres oficiales ofrecen la posibilidad de acceder a los estudios doctorales; lo cual los difiere de los M3steres propios.

Existen por otro lado, los M3steres de titulaci3n propia o M3steres propios. Los imparten los profesores universitarios y otros profesionales del sector. Pero los t3tulos propios de M3ster no dan acceso a los estudios de doctorado. El proceso de evaluaci3n de la calidad y acreditaci3n de estos M3steres se realiza por el comit3 de evaluaci3n interno de la universidad, por lo que no figuran en el RUCT. Son b3sicamente, las diferencias que existen entre estas dos titulaciones.

Fundamentalmente, tanto los t3tulos oficiales como propios, tienen el objetivo de proporcionar una formaci3n pr3ctica y especializada, para satisfacer las necesidades de los cursantes. Sin embargo, a la hora de analizar aspectos relacionados con la organizaci3n del proceso formativo, los planes de estudio, las modalidades consideradas, tal como se puede

²¹ Ag3ncia per a la Qualitat del sistema Universitari de Catalunya

leer en las características de cada tipo de Máster, se observan diferencias susceptibles de orientar cada vez mejor al estudiante.

4.3. Estructuración de la formación y modalidades formativas

Tal como viene establecido en el RD 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de la enseñanza de los estudios universitarios oficiales, los planes de estudio que llevan a la obtención Másteres universitarios tendrán entre 60 y 160 crédito, según se realicen en un curso o dos. Esos créditos incluyen la debida formación teórica y práctica del estudiante, las asignaturas obligatorias, facultativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos y el trabajo final de Máster, dependientemente de las especificidades de cada titulación.

Nos llama especialmente la atención el aspecto relacionado con las prácticas, porque los demás aspectos aparecen de manera constante en los estudios de Máster. A pesar de que estén establecidas en la ley que regula la formación realizada en los Másteres, un estudio comparativo de Merino, Fuentes y De la Torre (2015) sobre la formación de los profesores de ELE en los Másteres Oficiales en España muestra que la variable práctica se realiza en 19 de los 21 Másteres, de los cuales 17 programas de Máster tienen el carácter de obligatorio y solo 2 de carácter optativo.

Sin embargo, hoy, debido a los distintos modelos y enfoques formativos vigentes, las prácticas van tomando un carácter cada vez más potestativo en varios programas de Máster. Se verá más adelante que algunos programas de Máster integran las prácticas en el bloque de las asignaturas optativas y otros, dentro de las obligatorias. Esas diferencias en los procesos formativos, sobre todo en aspectos de alta relevancia como la puesta en práctica de los aprendizajes teóricos, constituyen una de las causas de las disparidades observables en el grado de desempeño de distintos profesores de una misma titulación y con el objetivo común de guiar el aprendizaje de la lengua española para extranjeros.

La modalidad, por su parte, refiere al medio empleado para hacer efectiva la preparación del estudiantado a la tarea docente. Gracias a la evolución que han conocido las TIC hasta el día de hoy y su implicación en el terreno educativo, no solo se ha democratizado el saber, sino también, la forma de enseñar y aprender. Por eso, el estudiante, en función de sus disponibilidades, puede elegir la forma más cómoda de formarse; de ahí la existencia de una tipología diversificada en las modalidades de

realización de los procesos formativos. Así, las enseñanzas de Máster pueden hacerse según cuatro modalidades: presencial, semipresencial, virtual y una última consistente en la aplicación de las tres modalidades.

Si volvemos al citado estudio de Merino, Fuentes y De la Torre (2015), nos percatamos de que el 70% de los 23 Másteres objeto de estudio optan por la modalidad presencial para formar al profesorado y el 20% se decanta por su preferencia a la semipresencialidad; solo 1 programa de Máster se desarrolla completamente en la modalidad virtual y en 1 solo caso se combinan las tres modalidades.

Al hacer el recorrido de los planes de estudios, las modalidades formativas de Másteres oficiales de ELE, se observan muchas diferencias. Esas podrían ser un signo de riqueza si la mayoría de los egresados tuvieran, en un sentido general, las mismas competencias. Sin embargo, las discrepancias observadas entre estudiantes formados en modalidades distintas con enfoques distintos, la formación del profesorado de ELE podría meterse en tela de juicio. La duda que se emitiría no se debería a que una u otra forma faltara de consistencia o tuviera más, sino por el fuerte desajuste que presentan hasta en sus contenidos, a pesar de la misma titulación final.

5. MODELOS FORMATIVOS Y CONTENIDOS DESARROLLADOS

5.1. Modelos formativos

Los modelos formativos o lo que llaman Méndez, Flores, y Gutiérrez, M. (2020) *enfoques de aprendizaje* remiten a la manera cómo el estudiantado afronta las actividades de aprendizaje y evaluación, teniendo en cuenta la percepción que tiene de dichas actividades y también del objetivo del proceso formativo (Méndez, Flores, y Gutiérrez, M., 2020). Según el citado autor, se distinguen dos enfoques de aprendizaje: profundo y superficial.

En el primer caso, se trata de una la motivación intrínseca que lleva al estudiantado a intentar explicar el por qué se usa un material de estudio concreto y establecer un vínculo entre las nuevas ideas y el conocimiento previo. En el caso del enfoque superficial, en cambio, el estudiante, a través del ejercicio de la repetición, tiene tendencia a aplicar las estrategias aprendidas, de cara a poder dominarlas y realizar exitosamente su trabajo

(Méndez, Flores, y Gutiérrez, M., 2020). Estos autores acaban concretando que, cada individuo tiene predisposiciones a aprender según uno de los enfoques mencionados. Pero estos enfoques no deberían considerarse no cambiantes, sino como rasgos dinámicos y contextualizables según el tipo de estudiantes, sus percepciones, las tareas que tienen que afrontar y los contextos de estudios, precisan Méndez, Flores, y Gutiérrez, M. (2020). En cada uno de los paradigmas formativos que presentamos a continuación, se puede encontrar a estudiantes con motivación intrínsecas y/o extrínsecas, porque según afirman los citados Méndez, Flores, y Gutiérrez, M. (2020) “(...) los estudiantes pueden utilizar ambos enfoques en diferentes momentos o incluso al mismo tiempo” (p. 21).

Respecto a los modelos formativos, nos basamos prioritariamente en el estudio de Níckleva (2017), porque trata oportunamente de las necesidades y tendencias en la formación del profesorado de ELE. Los demás modelos que se presentarán son una especie de aplicación de lo que surge del estudio de la profesora Níckleva (2017). Esta enfoca fundamentalmente en cuatro modelos distribuidos de forma paradigmática.

- *El paradigma proceso-producto*: según la autora, este modelo en el campo de la educación ha tenido un peso científico para la enseñanza o la didáctica. Níckleva (2017) arguye que el modelo se fundamenta concibiendo a “la enseñanza (...) como un conjunto de conductas prototípicas de profesores, es decir, tiene en cuenta el estilo singular de cada docente. Se considera que las acciones específicas del profesor provocan determinadas respuestas por parte de los alumnos. En este caso, entiende por “proceso lo que hace el profesor y por producto del aprendizaje, lo que les sucede a los alumnos” (p. 18). Este modelo ofrece la ventaja de llevarle al formador a ser lo más aplicado posible, para que así sean sus estudiantes, pues estos tienden a reproducir los modelos con los que fueron formados (Molina y López-Pastor, 2019). Sin embargo, el riesgo de este modelo podría ser el que ponen a la luz Palacios y López-Pastor (2013) con “Haz lo que te digo, pero no lo que yo hago” donde el profesorado le prescribiría una cosa al estudiante, mientras que él mismo aplicaría otra.
- *El modelo de formación basado en el pensamiento del profesorado*: se basa en la relación entre el resultado de la reflexión del profesor y su consecuente actuación en el aula. Este modelo brinda la oportunidad de hacer del profesor una persona crítica y capaz de hacer una mejor elección entre varias alternativas.

Se focaliza en el conocimiento sobre las opiniones y emociones del profesorado y de estudiantes, para desarrollar la formación. Es una modalidad de la investigación-acción, útil en el desarrollo profesional (Níkleva, 2017).

- *Modelo de actuación en el centro educativo*: la práctica colaborativa: el modelo fundamenta la formación del profesorado en el desarrollo de trabajos colaborativos. De hecho, varios actores están implicados en el proceso. Este modelo sienta su funcionamiento en las siguientes características: la colaboración a nivel institucional, la reflexión y la investigación en equipo, la elaboración de diseños y planes de actuación en común y la producción de conocimiento práctico entre todos los participantes: colegas y alumnos.
- Por último, viene *el modelo de formación ante los retos de la interculturalidad*: consiste en que la formación del profesorado desarrolle una sensibilidad y un sistema de valores que promueva la multiculturalidad y preste especial atención a la diversidad. De hecho, este modelo, no solo es imprescindible, sino también obligatorio en los programas de formación de profesores de ELE o segunda lengua (Níkleva, 2017).

Por otra parte, la misma autora menciona en su libro otros paradigmas de formación de profesorado, tomados de Esteve y Alcina. Estos tratan concretamente del aprendizaje deductivo. Este se basa en la capacidad de convertir el conocimiento teórico en práctico; el aprendizaje en la práctica, el aprendizaje mediante la experiencia y los errores cometidos, para forjarse una identidad profesional.

- Al final, viene el llamado *aprendizaje realista*. Se concibe “como una conexión entre las experiencias de los [futuros] profesores en la práctica y el conocimiento teórico” (Níkleva, 2017, p. 20). Según aduce la autora, este último modelo formativo es más apropiado, actualmente, para el desarrollo de las competencias profesionales del cuerpo docente. En efecto, explica la misma autora que la formación realista toma en consideración las experiencias personales, los conocimientos declarativos, las propias concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje basado en la experiencia previa como aprendiz, y enriquecidas por la reflexión.

La aplicación directa de este último modelo es perceptible en las estrategias que ofrecen Angelini y García-Carboneill (2015). La primera es la *clase invertida* o *flipped classroom*. En este modelo, es cuestión de aprovechar del tiempo real de la clase para optimizar otros procesos de aprendizaje guiados por el profesor. (Angelini y García-Carboneill, 2015). Al recurrir al modelo de clase invertida, explican estos autores que la ejecución de tareas es primordial, diferentemente de la clase magistral. Por eso, el trabajo se realiza en su gran parte en formato no presencial, para que el aprendiz desarrolle también su capacidad de trabajar de forma autónoma. A base de estas características, los citados autores acaban concluyendo que la clase invertida puede resultar ser un modelo colaborativo por excelencia, pues tiene el propósito de ver cómo aprende el otro, juzgar el grado de responsabilidad a través del trabajo individual y colectivo, y, por último, desarrollar competencias específicas e interpersonales. Para Del Arco, Flores y Silva (2019), este “modelo genera una mayor motivación entre los estudiantes, pero al mismo tiempo mayores niveles de corresponsabilidad y compromiso en estudiantado y profesorado.” (p.651).

Otro modelo que destaca y que completa al anterior son las *simulaciones*. Según (Angelini y García-Carboneill, 2015), la formación basada en esa metodología entra en una relación de complementariedad con la clase invertida en la práctica, además de inspirarse de este último modelo. Se ha comprobado que las simulaciones, de la misma manera que la clase invertida, favorecen el desarrollo de competencias transversales, necesarias en cualquier campo del conocimiento, apoyan esos autores.

Las simulaciones, a pesar de no poder sustituir a las prácticas en la formación inicial del profesorado, están presentes en todas las asignaturas. Parten de la imaginación de algún contexto de estudio, el diseño y la planificación de actividades de aprendizaje. Por lo que se ve, las simulaciones intentan eximir al estudiantado de la obligatoriedad de realizar las prácticas, pues intentan se consideran como una puesta en práctica de la teoría de cada asignatura, aunque dichas simulaciones no pueden compararse con una clase diseñada e impartida a personas que están aprendiendo el ELE.

Todos estos modelos así presentados, cada uno con sus características han participado a su manera a la formación del profesorado. Lo más importante reside en cómo apropiarse de ellos para proceder a la formación de un profesorado de calidad. Aunque las

simulaciones y las clases invertidas estén ganando el terreno de la educación, el mejor modelo que generara mejores aprendizajes en un contexto preciso.

Básicamente, el profesorado de LE se forma para ayudar personas no nativas a aprender a comunicar en una lengua distinta de la que ya saben. Dicho de otra manera, el profesorado de LE tiene la misión de desarrollar en el alumno la competencia comunicativa. Por tanto, el aspirante a profesorado durante su proceso formativo ha de exponerse a unas prácticas que le ofrecen la posibilidad de realizar actividades acordes con el aprendizaje eficaz y eficiente del idioma. Por esta razón, el IC (s.f.) centra el diseño de las actividades de formación de profesores de español sobre el saber y el saber hacer del profesor, para que el aspirante profesor vaya desarrollándose profesionalmente en el campo de la docencia de lenguas. Ese diseño de actividades y su programación se asientan en una serie de contenidos adaptados al campo de la docencia de idiomas y que, como veremos, puede diferir de una institución a otra.

5.2. Contenidos curriculares para la formación del profesorado de ELE

Los contenidos curriculares de la formación del profesorado de ELE deben ajustarse a lo establecido por el MCER sobre los aspectos relativos al aprendizaje, la enseñanza y la evaluación. De hecho, se tendrá también en cuenta el Plan Curricular del IC y sus niveles de referencia, en el caso del ELE. Esos marcos deben adecuarse a los objetivos de la formación, según el perfil de acceso, el perfil del curso, la modalidad formativa (virtual, presencial o combinándolas), los materiales y recursos de los que dispondrá el estudiante (Gutiérrez, A. 2008)

Profundizando en el aspecto lingüístico y didáctico de los contenidos de formación, Gutiérrez, A. (2008) ve conveniente insistir en cuatro aspectos. Primero, que el formando se dote de conocimientos teóricos básicos sobre la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas segundas y/o extranjeras. Luego, que reciba instrucción necesaria sobre aspectos relevantes del sistema lingüístico español; que disponga de herramientas didácticas adaptadas a las necesidades e intereses del aprendiz, partiendo de la programación y planificación del trabajo en el aula de ELE, hasta la implicación de las tecnologías que completan y facilitan el trabajo del aula. Al final, garantizar la actualización de los conocimientos teóricos y prácticos del estudiantado sobre la E-A de ELE.

Para alcanzar esos objetivos, los contenidos formativos tal como los presenta la citada autora, deberían subdividirse y trabajarse siguiendo la tabla 7, estructurada en tres grandes grupos.

Tabla 7: Contenidos generales vertebradores de la formación del profesorado de ELE

GRUPO	CONTENIDOS
1. Materias sobre los Fundamentos teóricos de la enseñanza del español como segunda lengua	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptos básicos de la lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas. - Metodología en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.
2. Descripción lingüística explícita del español según los niveles habituales para la sistematización de los fenómenos de la lengua	<ul style="list-style-type: none"> - El componente fonético-fonológico. Pronunciación del español y su didáctica como segunda lengua. - Aspectos gramaticales: morfosintaxis del español como 2/L. - Aspectos léxicos-semánticos del español como 2/L dentro de un enfoque nocional. - El componente discursivo y pragmático del español como 2/L: géneros discursivos y tipos de textos.
3. Estudio de las diferentes variedades de usos del español	<ul style="list-style-type: none"> - Variedades del español en el aula de español como 2/L: v. diastráticas (dentro de un enfoque sociolingüístico), diatópicas (con un conocimiento relevante de los rasgos lingüísticos del español en América), e incluso diacrónicas (los rasgos más importantes de la evolución del español). - Los textos literarios en la enseñanza del español como 2/L. - Interculturalidad en el aula de español como 2/L. - Español como lengua de especialidad.

Fuente: Elaboración propia, inspirada de Gutiérrez (2008)

Además de estos aspectos, Gutiérrez, A. (2008) agrega otros dos que también son fundamentales para quien aspire a la docencia, de forma general: la elaboración de materiales didácticos y de recursos para la enseñanza del español como segunda lengua. y las nuevas tecnologías aplicadas en la enseñanza del ELE como segunda lengua.

Los contenidos así presentados, pueden actualizarse incorporando elementos nuevos o sustituyendo los que no cuadran con el contexto formativo, siempre que el cambio sea de interés para el aprendiz, el entorno laboral y para la sociedad entera. Esos contenidos se desglosan en las distintas asignaturas del Máster y suelen agruparse según los bloques temáticos, el carácter obligatorio/optativo de la asignatura y también por el número de créditos asignados a las asignaturas, como bien muestran Castellano, Fuentes y De la Torre (2015) en un estudio comparativo entre 23 programas de Máster ELE en España.

Sin embargo, en el estudio de los autores citados y en otro de Casal (2016), sobre la misma temática, se pueden observar las discrepancias en lo que respecta a los contenidos formativos de un profesorado que tiene el objetivo de enseñar el idioma a personas que no tienen el español como lengua nativa.

En el caso del estudio de Castellano, Fuentes y De la Torre (2015), sobre todo en lo que concierne la presencia/ausencia de bloques temáticos, se observa que solo los bloques *Metodología* y *Gramática* se encuentran en 22 de los 23 los planes formativos cotejados; *Sociedad y Cultura* que no aparece en 11 de los 23. Todas las diferencias que se observan “(...) llevan a replantearnos si realmente existe o no una homogeneidad en los planes de estudios a la hora de optar por incluir determinadas asignaturas.” (Castellano, Fuentes y De la Torre, 2015, p. 172).

Se explican estos autores respecto a la obligatoriedad/optatividad de los bloques temáticos, se observa una distinción clara mediante un grado elevado de recurrencia de algunos bloques en los distintos programas comparados, (al menos 15 veces). Esta frecuencia es lo que define la obligatoriedad de dichos bloques. Pero, citados los autores se extrañan del hecho de que la gramática esté presente en todos los planes formativos y que, curiosamente, las asignaturas de *Metodología*, *Planificación curricular*, consideradas fundamentales en el marco de la formación pedagógica del profesorado lleguen a ser hasta optativas en algunos programas de Máster ELE en que aparecen.

De la misma manera subraya el carácter optativo de la asignatura de las TIC en la formación inicial del profesorado, en 9 de los 23 programas examinados, a pesar de que la competencia digital sea una de las distintas competencias clave del profesorado actual. Estas discrepancias se observan también en el aspecto relacionado con la asignación de los créditos a las distintas asignaturas, sabiendo que cuantos más créditos tiene una asignatura,

más volumen de trabajo genera y más peso tienen también en la formación. Esta optatividad se observa, aunque no muy significativa, en la asignatura de prácticas. Según estos autores, se realizan “en 19 de los 23 másteres, en los que en 17 tienen el carácter de obligatorio y solo 2 de carácter optativo.” (Castellano, Fuentes y De la Torre, 2015, p. 171).

En el caso de Iglesias, C. (2016), “prácticamente la totalidad de los sujetos se refiere a la necesidad de un equilibrio entre la formación rigurosa de los contenidos técnicos relacionados con la materia que se imparte y la formación en el dominio de recursos pedagógicos” (p. 494). Otro aspecto que resalta esta autora es el hecho de que tan solo 6 de los 125 encuestados señalen la importancia de la competencia digital del profesorado, mientras que aparece no solo en las competencias del Marco Común (2013), sino también en el listado de las competencias clave del IC (2012).

Comentando un poco los aspectos subrayados por los autores anteriores, si todos los planes formativos de Castellano, Fuentes y De la Torre (2015) priorizan, por ejemplo, la asignatura sobre enseñanza de la gramática, no se entiende por qué cada uno de los programas formativos que consideran necesaria la enseñanza de la gramática en el aula de ELE no hace obligatoria su puesta en práctica en un aula real de ELE. En teoría, la obligatoriedad de la asignatura de prácticas en cada uno de los Másteres ayudaría a que se pudiera comprobar el grado de cohesión entre la formación del Máster y la realidad del aula de ELE.

El segundo punto que queremos comentar remite al desarrollo del componente cultural y la consecuente competencia intercultural del profesor de LE. Además de aparecer en el listado de las competencias clave del IC, Níckleva (2017) también la concibe como uno de los aspectos fundamentales que desarrollar en el aula de ELE. Sin embargo, este aspecto no tiene la misma consideración en el estudio de Castellano, Fuentes y De la Torre (2015), pues solo 11 sobre los 23 programas examinados consideran el aspecto cultural en la formación inicial del profesorado. Estas disparidades son, de alguna manera, el resultado de la libre organización del proceso formativo por cada institución universitaria. La autonomía que tienen las universidades, teóricamente, es de suma relevancia, pues favorece que la formación pueda adaptarse al contexto de aprendizaje y a las necesidades del estudiante, aunque no ayuda a que algunas competencias consideradas estándares en la formación inicial del profesorado se trabajen respetando cierto equilibrio que favorezca también cierto grado de homogeneización en el perfil de egreso del profesorado de ELE.

Tanto Castellano, Fuentes y de la Torre (2015), como Iglesias, C (2016) subrayan la poca consideración de que se tiene de la importancia de las TIC en la formación inicial del profesorado de ELE. El rango que ocupan las TIC en estos planes formativos no refleja la importancia que le conceden en la actualidad. La acción formativa, respecto a la competencia digital docente va en total contradicción con Del Moral y Martínez, V. (2010), quienes estiman que “la formación del profesorado debe ir orientada hacia innovar, experimentar con las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (...) y reflexionar sobre su uso, favoreciendo la adquisición de diferentes competencias tecnológica que le capaciten para utilizar didácticamente herramientas y aplicaciones procedentes de la web 2.0, convirtiéndose en un recurso más dentro del aula.” (p. 59). Al igual que estos autores, Muñoz-Fernández, Rodríguez-Gutiérrez y Luque-Vílchez (2019) clasifican las TIC y su didáctica dentro de las nuevas funciones que han de integrar el currículo formativo del profesorado.

Ahora, más que antes, debido a los avances de la sociedad y sobre todo a los fenómenos de crisis sanitaria que impiden contactos físicos entre personas, como la COVID 19²², autores como, Arrarte (2011), Cruz (2014), Román-Mendoza (2018), Nomdedeu-Rull (2019) y Méndez y Pano (2019), van más allá de una mera competencia y postulan por procesos formativos básicamente realizados en línea y escenarios de aprendizaje de idiomas virtuales, para así ajustarse a las nuevas exigencias formativas y laborales del momento. Así, a falta de basar la formación en las TIC como piensan estos últimos autores, por lo menos, los procesos formativos deberían sistematizar el desarrollo de la competencia digital en futuros profesores.

Pero las diferencias observadas no pretenden reducir a cero a algún programa o elevar al otro, sino que sirven para llamar la atención sobre la importancia de una estandarización de lo que se puede considerar fundamental a la hora de formar a un profesorado destinado a enseñar el español a personas no nativas. Sin despreocuparse de la realidad contextual, básicamente, la homogeneización de dichos planes, sobre contenidos considerados obligatorios, podría favorecer la formación de un perfil cada vez más homogéneo, pero flexible, dependientemente de cómo ha sido formado y de cómo pretende formar. Esta idea de homogeneización ya aparece en un estudio de Álvarez y Aunión

²² Respecto a la pandemia consultar <https://www.fisterra.com/guias-clinicas/covid-19/>

(2010) que encontraban absurdo que se pudiera formar a un profesor de Asturias diferente que uno de Andalucía, cuando se sabe que pueden trabajar en cualquier área geográfica española. El punto de equilibrio en la calidad de la formación podría alcanzarse gracias a la labor realizada por entidades encargadas de evaluar y acreditar los programas formativos de los Másteres.

5.3. Evaluación y acreditación de los títulos de Máster

A este nivel, es cuestión de dar a conocer sobre los mecanismos puestos en marcha, para garantizar la calidad y la fiabilidad de los estudios de Máster. De hecho, abordamos específicamente la evaluación desde una perspectiva administrativa²³. Para ello, tomamos como referencia los textos de la ley que establecen sobre la función de la evaluación de los estudios universitarios y la acreditación de los mismos.

La evaluación aparece como un instrumento que garantiza la calidad en los procesos educativos y hace de las universidades unas instituciones cada vez más competitivas a nivel nacional e internacional (LOU 6/2001, Art. 31.1). Según esta misma ley, el proceso evaluativo tiene la misión de promover y garantizar la calidad de las universidades españolas y resulta ser un elemento central en la política universitaria. También, tiene el propósito de medir el rendimiento del servicio público de las universidades, rendir las cuentas a la sociedad, favorecer la transparencia, la cooperación, y la competitividad de las universidades, mejorar la tarea docente, la investigación y la gestión universitaria.

En España, ANECA es la entidad acreditada a nivel nacional para los procesos de evaluación, Certificación y Acreditación de los títulos Oficiales. Evalúa también al profesorado, su actividad docente y su desempeño en la investigación. Esta entidad realiza su actividad a través de diferentes programas, tal como viene explicitado en la *web*²⁴. En su orden de prioridad, comienza por evaluar el perfil del profesorado que tiene la misión de formar al estudiantado del ciclo superior, para luego proceder a la verificación y acreditación de los títulos oficiales que se expiden en las universidades cuyo proceso presentamos a continuación.

²³ Más adelante, nos centramos en la vertiente pedagógica de la evaluación.

²⁴ <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion>

El proceso de evaluación de los títulos realizado por ANECA:

- VERIFICA: teniendo la misión de valorar las propuestas de planes de estudio de títulos diseñados según la normativa vigente en el EEES.
- ACREDITA: con el objetivo de evaluar los títulos universitarios oficiales para garantizar la renovación de su acreditación. El proceso se realiza de manera cíclica e intenta alcanzar el doble objetivo consistente en: verificar si el título se está realizando según los objetivos establecidos inicialmente y comprobar si sus resultados adecuan y contribuyen al proceso formativo del estudiantado y conducen consiguientemente al alcance de los objetivos fijados. Al final de este proceso, el resultado se consigna en un informe que determina si la renovación de la acreditación es favorable o desfavorable.
- MONITORA: El *monitoring* garantiza el seguimiento del título oficial para cerciorarse de su buena implantación y sus resultados. Concretamente, el programa Monitor intenta proporcionar una valoración externa a las universidades, sobre el proceso de implantación de títulos oficiales, para que esta pueda utilizarse como un elemento de mejora en la formación que ofertan.
- SIC: para aportar un plus a la acreditación nacional, ANECA, junto con las instituciones nacionales profesionales más representativas del país, ofrece la posibilidad de obtener un Sello Internacional de Calidad (SIC) de reconocido prestigio en muchos campos del conocimiento en el contexto del nuevo Programa de Sellos Internacionales de Calidad de ANECA (desde octubre 2017).

6. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

Al cabo de este capítulo, recordamos que ha sido cuestión de presentar el contexto jurídico, académico, los objetivos y requisitos en torno a los que se organizan los estudios de Másteres Oficiales y más concretamente, los programas que conducen a la docencia de ELE en España. Como todas las titulaciones oficiales en el contexto del EEES, el Máster oficial de enseñanza de idiomas tiene puntos comunes con otros y se singulariza por sus contenidos, modelos formativos, el perfil de sus estudiantes y profesores. También como

otros Másteres, ha afrontado o posiblemente, siga afrontando las inevitables dificultades del nuevo EEES al que pertenece.

A nivel estatal, se observa un trabajo de regulación del proceso formativo del profesorado de idiomas, con el apoyo de entidades de evaluación y seguimiento como ANECA y la participación central de las instituciones universitarias. Sin embargo, a pesar de que haya una misma regulación para todos los programas que se dedican a la formación de un profesorado que tiene fundamentalmente la misma misión, estudios como los de Castellano, Fuentes y De la Torre (2015) e Iglesias, C. (2016) dejan constancia de discordancias significativas a distintos niveles, posiblemente debidas al ejercicio del derecho de autonomía universitaria que le deja la libertad a la institución organizadora del proceso formativo en el estricto respeto de las necesidades del contexto de aprendizaje. Como los contextos difieren, la formación tampoco será igual en todos los sitios, aunque se forma a un profesorado que tenga que enseñar en cualquier contexto. Esas diferencias, según los casos, pueden resultar ser un índice de competencia o de su falta.

Concretamente, teniendo también en cuenta la relación de los Másteres de ELE que hemos hecho en el capítulo anterior, unos son de 60 (mayoritarios) y otros de 65, 75, 90, créditos ECTS. Estas diferencias tienen inevitables consecuencias en la calidad de la formación de unos estudiantes en detrimento de otros. Con la acción de instituciones como ANECA, se podría llegar a una homogeneización de los planes formativos y la calidad de una formación, básicamente equilibrada.

Por otra parte, las diferencias observadas de un Máster a otro, desde el punto de vista de los contenidos y las asignaturas, pueden rentabilizarse, pues las especificidades de algunos pueden ayudar a otros a mejorar. En efecto, según se puede observar en los planes de estudios, las modalidades y la tipología de las actividades desarrolladas, la obligatoriedad de algunos aspectos formativos o no, se desprende que los programas de Máster a carácter presencial son los líderes en el citado *ranking* de los mejores Máster de ELE²⁵. Además, dichos Másteres tienen el prácticum como asignatura obligatoria.

²⁵ Al consultar la página *web* de cada uno de estos programas de Máster, se podrá ver que tienen características comunes sobre la presencialidad y el desarrollo de las prácticas. Se trata de los: Máster ELE de la Universidad de Salamanca <http://www.usal.es/la-ensenanza-del-espanol-como-lengua-extranjera-2>, Máster universitario en formación de Profesores de Español (<https://www.uah.es/es/estudios/Formacion-de-Profesores-de-Espanol/>), Máster ELE UIMP (<https://bit.ly/2BBI8oL>)

Pero en un primer momento, no se puede formular una idea neta de cómo se realiza la formación del profesorado de ELE, basándonos tan solo en estos factores. Partiendo de cómo se plantea su proceso de evaluación, podríamos saber concretamente cómo es la formación. Por eso, abordamos en el capítulo siguiente, la evaluación educativa, de manera general, para ir profundizando en su impacto en la formación inicial del profesorado de ELE y mucho más en el desarrollo de sus competencias.

Capítulo 3. LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

1. INTRODUCCIÓN

Para empezar, es preciso resaltar que la evaluación no es una actividad privativa del mundo académico, sino un proceso racional y consciente, al que puede recurrir cualquier persona, organismo, institución o empresa, para valorar y mejorar la actividad a la que se dedica. Tal vez por eso, Ferrer (1998) afirme que

l'avaluació no és sinó la fase valorativa de tota la acció racional humana. Quan ens proposem de fer alguna cosa d'acord amb criteris de racionalitat, sigui quin sigui el seu camp d'activitat, planifiquem la nostra acció, la portem a terme i, finalment, reflexionem sobre aquesta i els seus efectes. Aquesta fase de reconsideració, valoració i extracció de conseqüències és el nucli lògic de la tasca avaluadora. (p. 9)

Pero restringiéndonos en nuestro campo de estudio, Sanmarti (2007) estima que la evaluación es motor del proceso del aprendizaje, es decir que la evaluación tiene como objetivo fomentar el aprendizaje. Así, la calidad de la formación recibida en medio escolar está garantizada por la forma de evaluar el aprendizaje. En el marco preciso de la formación inicial del profesorado que nos ocupa, la capacidad de evaluar el aprendizaje y de autoevaluar la propia labor docente se incluyen dentro de las competencias del profesorado actual (IC, 2012, Níkleva, 2017). De estas consideraciones, se puede deducir que la calidad del profesorado depende también de cómo este está evaluado durante su proceso formativo y por esta razón, nos ha resultado oportuno partir de la evaluación para investigar sobre la formación inicial del profesorado.

Abrimos este capítulo con las diferentes definiciones que se han otorgado a la evaluación en el ámbito educativo; mostrando, en la misma ocasión, su trayectoria evolutiva. En efecto, según podemos ver en las definiciones, el concepto va ampliándose con el paso del tiempo. Parte de una relación entre objetivos de aprendizaje y los resultados del mismo, hasta abarcar tanto a los participantes, las técnicas e instrumentos, y los contextos formativos.

En este mismo capítulo, abordamos también las grandes teorías sobre las que se asienta la evaluación desde los tiempos más remotos hasta el momento actual. Dichas

teorías o paradigmas han generado una tipología diversificada de evaluaciones en el contexto académico, cuyas características presentamos también. Acabamos ciñéndonos a la aplicación de la tarea evaluadora en la formación inicial del profesorado de ELE y su impacto directo en el desarrollo de sus competencias.

2. CONCEPTO DE *EVALUACIÓN EDUCATIVA*

La evaluación es un proceso muy abarcador y que se realiza en toda actividad consciente del ser humano, como queda dicho. De hecho, la definición de este concepto puede diferir en función del objetivo del proceso evaluativo, de quién la hace, cuándo la hace, cómo la hace, con qué instrumento y qué pretende. A continuación, ofrecemos una serie de definiciones sobre la evaluación aplicada al ámbito escolar, específicamente. Para eso, nos apoyamos en autores, partiendo de concepciones más antiguas a las más actuales.

A la pregunta de saber qué es la evaluación, estiman Stufflebeam y Shinkfield (1993) que el concepto reviste una variadísima gama de acepciones, unas difiriendo de otras en aspectos menores y otras con disparidades substanciales. De hecho, algunas definiciones resumen la evaluación en una comparación entre objetivos y resultados, mientras que otras concepciones incluyen al proceso entero.

Tyler (1950), conocido como padre de la evaluación educativa, definió la evaluación como aquel proceso que determina cómo se han logrado los objetivos fijados previamente; lo cual supone un juicio de valor sobre la información generada por el proceso evaluador. Dicha información tendría que contrastarse con los objetivos previamente establecidos y los resultados de la evaluación han de manifestarse a través de la conducta del aprendiz.

Lafourcade (1972), de conformidad con el autor anterior, concibe la evaluación educativa como “una etapa del proceso educacional que tiene por fin *comprobar* de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado por antelación” (p. 17).

Stenhouse (1984), oponiéndose a las desviaciones posiblemente observadas en el proceso evaluador, concibe la evaluación como el medio menos indicado por el que el

docente tiene que demostrar su superpoder frente al alumno, para poder controlar la conducta de este; y distorsionando, al mismo tiempo, el significado cabal de la evaluación.

De Ketele (1993), por su parte, estima que evaluar

[...] consiste à recueillir un ensemble d'informations reconnues comme suffisamment pertinentes, valides et fiables, et à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères jugés suffisamment adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de fonder une prise de décision. (p. 68)

Para Sacristán (como se citó en Ferrer, 1998),

Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación. (p. 11)

En opinión de Casanova (1999),

La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente. (p. 60)

Sin distanciarse mucho de esta concepción de Casanova (1999), Arredondo (2003) estima que la evaluación es un proceso regido por

(...) los principios de continuidad, sistematicidad, flexibilidad y participación de todos los sectores implicados en él. Se orienta a valorar la evolución de los procesos de desarrollo de los alumnos y a tomar en consecuencia, las decisiones necesarias para perfeccionar el diseño y el desarrollo de la programación, con el propósito de mejorar la calidad educativa. (pp. 73-74)

Del Valle (2013), siguiendo el mismo rumbo que la autora anterior, ve también en la evaluación educativa

(..) una actividad o proceso sistemático de identificación, recolección y tratamiento de datos sobre elementos y hechos educativos, con el objetivo de valorarlos y calificarlos, primero tomando como referencia un patrón o criterio y, sobre dicha valoración y calificación tomar decisiones para mejorar el proceso. (p. 113)

Sanmartí (2018) define la evaluación como un proceso resumido en tres etapas: la recogida de datos, su análisis, la indagación sobre el porqué de los escollos detectados y la toma de decisiones, de cara a resolver los problemas y mejorar el proceso formativo. Dicha tarea evaluativa es cada vez más eficaz si implica tanto al discente como al docente, cada uno en lo que le compete.

Jorro y Droyer (2019) conciben la evaluación como una herramienta susceptible de rendir las cuentas y también generar reflexión sobre el proceso que se ha iniciado, para

tener trazabilidad sobre lo que estamos haciendo, dónde nos situamos y tener claro adonde procuramos llegar.

A raíz de esta serie de definiciones, se puede inferir que la evaluación educativa es un concepto que ha ido definiéndose según la importancia que cobraba en cada momento de su historia. Esa trayectoria no parece pararse a la realidad actual. Pero a día de hoy, se concibe como un proceso de colecta de datos, con criterios previamente definidos, del análisis e interpretación de dichos datos, con el objetivo de tomar decisiones susceptibles de mejorar el proceso educativo. Como podemos ver en este capítulo, la evaluación es un proceso que reconfigura el aula y hace a todos los miembros del acto didáctico partícipes, con un especial protagonismo, por parte del aprendiz, que, en sistemas anteriores, solo era examinado. Esa implicación del aprendiz, favorece que este se responsabilice y que la evaluación le sirva como instrumento de aprendizaje concreto, y no una medida represiva, como condena Stenhouse (1984), líneas atrás.

Partiendo de las concepciones más restrictivas (evaluación como instrumento que mide el alcance de los objetivos de aprendizaje, Tyler, 1950), a las más globalizantes (evaluación como motor del aprendizaje, Sanmartí, 2007) y acabando con la evaluación entendida como instrumento de mejora de la propia evaluación (metaevaluación, como vemos más adelante), se desprende que la evaluación se ha apoderado del sector educativo y que el éxito del sistema educativo depende de cómo está pensada y aplicada.

Convencida de este hecho, Sanmartí (2007) resumió el aprendizaje en un acto sustancial y constantemente evaluativo. Así, la evaluación vista desde una perspectiva profesional y ateniéndose a su nueva misión pedagógica, la mencionada autora establece un listado de diez ideas clave, acerca de la evaluación del proceso E-A.

Para esta autora, la evaluación es el motor del aprendizaje y su meta principal es la regulación del proceso E-A. De hecho, ha de estimular la expresión mediante la cual se identifica el error y regular el aprendizaje. Asimismo, el proceso requiere una comunicación perfecta entre docente y discente sobre los objetivos, las estrategias de aprendizaje y los criterios de evaluación que han de fijarse previamente. Esta comunicación se hace necesaria la evaluación implica a todos los participantes del acto didáctico (incluyendo a evaluadores externos), aunque se concede más importancia a la autoevaluación. Además de estimular y mejorar el aprendizaje, la misión calificadora y

selectiva de la evaluación sigue siendo de gran importancia. Para cumplir todas estas funciones, la evaluación tendría que apoyarse en estrategias e instrumentos diversificados y fiables. Y finalmente, si la evaluación se convierte en una herramienta para la mejora del aprendizaje, la misma evaluación ha contribuido a la mejora de la enseñanza.

Otro aspecto relevante que resaltar en el proceso evaluador es el uso que se hace de la información obtenida durante el proceso. A este respecto, Patton (1997) y Rosales (2014) focalizan la evaluación en la capacidad de hacer un uso adecuado de los datos proporcionados por el proceso de evaluación. Estos autores estiman que el uso de los datos de la evaluación es lo que conduce a la rentabilidad o no del proceso. De hecho, la recogida de datos y su utilización reflejan la calidad de las decisiones tomadas, una vez realizada la evaluación.

Hasta aquí, teóricamente hablando, se puede inferir que la evaluación es una realidad muy contemplada hoy días por su capacidad a mejorar cualquier acción humana. Por eso, en el sector educativo, se ha convertido en la espina dorsal del proceso E-A, a fin de garantizar la calidad de los sistemas educativos, las instituciones, los programas, los métodos y los aprendizajes. A pesar de ese objetivo que parece común, las formas de concebir y realizar la evaluación en el sector educativo no han sido siempre las mismas, entre las épocas, las instituciones educativas, las especializaciones, la misma asignatura impartida por profesores diferentes o de un sitio a otro. Debido a esas disparidades, se ha asistido al auge de grandes tendencias que caracterizaron a la evaluación educativa situándola entre los paradigmas cuantitativo y cualitativo.

3. TEORÍAS SOBRE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

La existencia de más de una teoría sobre una misma temática da lugar a un debate evidente, debido a las razones que sustentan una u otra ideología. La diferencia puede ubicarse en la concepción, los procesos, las técnicas e instrumentos de investigación que emplean los seguidores de uno u otro enfoque y también de los resultados alcanzados después de investigar según un paradigma concreto. En efecto, las diversas teorías se inspiran entre sí y se alimentan, generalmente de los fallos que presentaría una u otra para arraigarse y destacarse también. Según el convencimiento de que se tiene de una corriente de pensamiento, es posible que otra distinta se perciba falseada, llena de insuficiencias. Por

otra parte, no está excluido que las distintas teorías puedan intercomplementarse, a pesar de zonas de divergencia entre estas. Pero la coexistencia de diversas teorías sobre algún tema, básicamente, enriquece al tema, pues cada una aporta necesariamente un plus y participa en el estudio que se está realizando.

En opinión de Araya y Sánchez (2013), la investigación tiene su fundamento en dos principales ejes paradigmático: el positivista y el naturalista; de los cuales se han generado los enfoques cuantitativo y cualitativo. Sin embargo, a diferencia de las consideraciones de los seguidores de sendos enfoques, la tendencia actual es cada vez más globalizante, pues se están considerando como dos enfoques complementarios.

De hecho, Meraz y otros (2018) tratan la controversia entre esos enfoques de “falso dilema” (p. 163). En efecto, se ostenta una obstinación a contraponer dos enfoques que difieren fundamentalmente a nivel epistemológico, y, por consiguiente, en la forma de abordar la realidad y llegar a la construcción del objeto de estudio, (Meraz y otros, 2018). Dicho debate que también tildan de “estéril” persiste hasta en el momento en que cada uno de los enfoques elabora teorías válidas para explicar y comprender fenómenos que estudiar, continúan arguyendo Meraz y otros (2018).

La investigación, en general, se ocupa de la búsqueda de conocimientos susceptibles de desarrollar aspectos sociales o mejorar la condición de vida del ser humano. Por eso, la verdadera batalla, hoy en día, sería la producción de una máxima cantidad de bienes y recursos de calidad. De hecho, tomar los dos enfoques por separado, podría resultar una insuficiencia, explican Araya y Sánchez (2013), porque cada enfoque aporta su propia contribución, a pesar de sus inevitables insuficiencias. Por eso, la tendencia ecléctica está cada vez más de moda, para unir las fuerzas y colmar los huecos que dejarían funcionando de forma aislada.

Precisamente en nuestro marco, Ferrer (1998) argumenta que estas dos tendencias estuvieron tradicionalmente vinculadas a la investigación social y consecuentemente a la evaluación. En efecto, explica el mencionado autor, en la dicotomía, los evaluadores, al igual que los investigadores, se adscriben en una de esas posturas; lo cual determina la naturaleza de los problemas que abordan, y la elección de las técnicas e instrumentos para resolverlos.

Este mismo autor aboga por un uso conjunto de ambos enfoques, pues la combinación de los dos enfoques brinda la oportunidad de alcanzar distintos objetivos de la evaluación, gracias al uso de técnicas, modelos e instrumentos de evaluación diversos. De hecho, la complementariedad de los dos métodos puede generar resultados que no se alcanzarían de igual forma que si funcionaran aisladamente. El uso conjunto de ambos enfoques favorece la operatividad y eficacia de la triangulación y el alcance de un conocimiento con bases sólidas.

Sin embargo, el mismo Ferrer (1998) resalta algunas limitaciones sobre ese uso combinado. Arguye que los procesos que combinan los dos enfoques resultan caros y requieren un tiempo considerable. También, es posible que los evaluadores no dispongan de conocimientos suficientes sobre los dos enfoques y que, por ello, el estudio resulte fastidioso o que los resultados carezcan de calidad; otra eventualidad es que la moda y las costumbres se opongan a la combinación de los enfoques.

De forma sucinta, intentamos resaltar a continuación, los rasgos característicos de cada uno de los paradigmas citados y su aplicación en el terreno de la evaluación educativa. Lo importante de este apartado reside en las precisiones que se pueden hacer a la hora de elegir uno u otro modelo de evaluación, adaptado al objeto que se evalúa y teniendo en cuenta el objetivo del proceso de evaluación.

3.1. Paradigma cuantitativo

Este paradigma está basado fundamentalmente en la medición como procedimiento y se sirve de datos cuantificables para generar conocimientos. La cuantificación aplicada en el ámbito de la evaluación del aprendizaje se apoya en la premisa de que el individuo está dotado de capacidades medibles (Tenbrink, 2006). De hecho,

Cuando nos ponemos a medir la inteligencia de una persona, asumimos que tiene una cantidad de inteligencia que es real, que se diferencia de la de cualquier otra persona. Cuando estamos midiendo altura o peso, inteligencia o personalidad, capacidad numérica o fluidez verbal, damos por supuesto que los individuos que estamos observando tienen una cierta cantidad de la capacidad que medimos. La información que se deriva de estas observaciones se utiliza para estimar la verdadera capacidad o puntuación real del individuo. (Tenbrink, 2006, p. 32)

Desde una perspectiva histórica, afirma House (1992), las técnicas cuantitativas se han considerado primordiales en las ciencias sociales; tienen su fundamento en la gran objetividad, necesaria para cualquier ciencia, que caracteriza al enfoque basado en la medición. Esta consideración que permanece hasta hoy en día estaba seguramente

interesada por realidades matemáticamente cuantificables, ignorando factores no medibles, pero que tienen impacto en el análisis e interpretación de la realidad social.

Así planteado, el método cuantitativo aplicado al proceso evaluativo intenta medir el grado de consecución de los objetivos aplicando los métodos objetivos. Desde esta perspectiva, esos objetivos se formulan de tal manera que sean conductas observables y medibles (Araya y Sánchez, 2013). En efecto, en la “pedagogía por objetivos, lo que constituye el conocimiento son los hechos, los datos empíricos externos al sujeto” (Álvarez, M., 2001, p. 9). Según el citado autor, el poder de la cuantificación en la evaluación es ostensible mediante la creación de mecanismos y técnicas útiles en la medición de la personalidad. De forma concreta, ese movimiento es de gran eficacia en los procesos de selección, clasificación y para la distribución socio laboral.

Sin embargo, en el ámbito educativo, no es todo medible. Más bien, hay una combinación de realidades apreciables o descriptibles, como los comportamientos, factores como la motivación y medibles, como la cantidad de conocimientos que poseería alguna persona. Por eso, tratando de la evaluación en el sector educativo, se tendrían que considerar tanto factores cuantitativos como cualitativos.

Estos últimos ayudan a la interpretación y análisis profundo y detallado de los fenómenos educativos. Así, si la sociedad quiere alcanzar una educación de calidad y mejorar las condiciones de vida, resulta paradójico basarse tan solo en cantidades a la hora de analizar fenómenos educativos. Una calificación cuantificada, por ejemplo, aunque representa numéricamente la competencia de un estudiante, no informa sobre lo que ha sido aprendido concretamente, lo que ha de mejorarse ni de lo que queda por aprender. Eso constituye uno de los reproches que han llovido sobre el techo del enfoque cuantitativo.

A continuación, Espejel y Mora (2014) resumen las características de la evaluación percibida y realizada desde el enfoque cuantitativo.

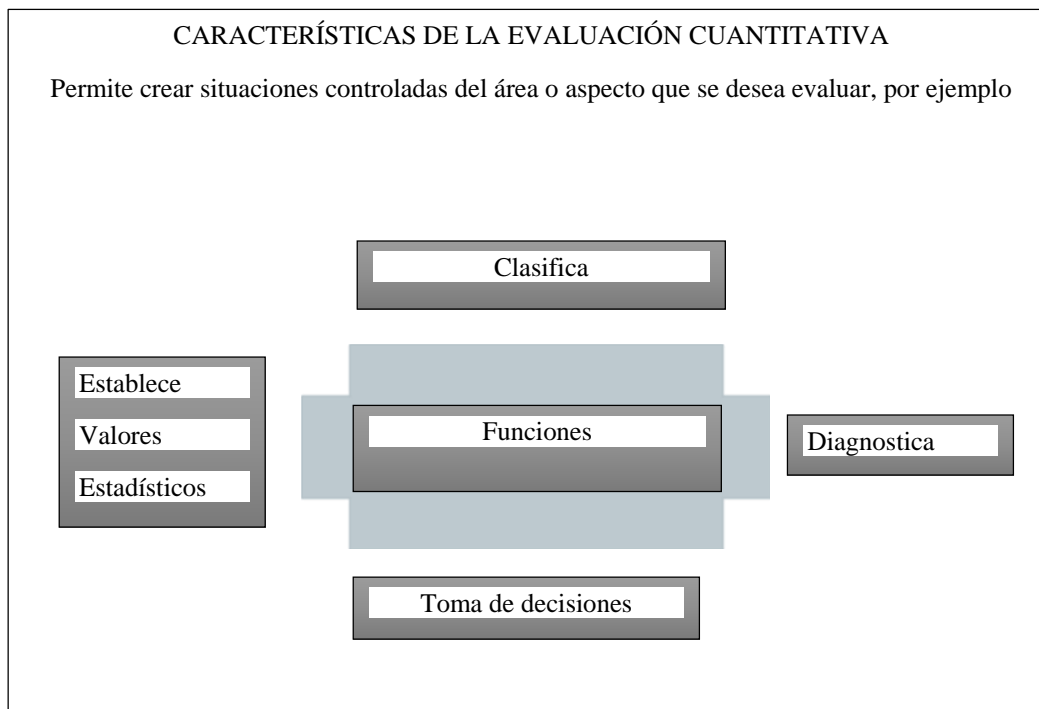


Figura 2: Características de la evaluación cuantitativa. **Fuente:** Espejel y Mora (2014)

Tal como puede observarse en la figura anterior, el enfoque cuantitativo aplicado a la evaluación educativa satisface las necesidades de clasificación y toma de decisiones, contando. Para una mayor objetividad en el proceso de calificación, clasificación y toma de decisiones de mejora, se apoya en operaciones de diagnosis, el establecimiento de valores y se apoya en datos estadísticos.

Si para McMillan y Schumacher (como se citó en Araya y Sánchez (2013), “en el ámbito educativo la evaluación “es la aplicación de las habilidades de investigación para determinar el valor de la práctica educativa” (p. 50), los valores son básicamente cualidades que se obtienen mediante descripciones. Tal es el hueco que intenta colmar el enfoque cualitativo que presentamos a continuación.

3.2. Paradigma cualitativo

Retomando a los citados Araya y Sánchez (2013), el enfoque cualitativo en el marco de la evaluación educativa parte de la premisa de que el resultado de un estudio ha de estar completo mediante un análisis pormenorizado de los procesos que enmarcan la investigación. Al entrar en el detallismo, se garantiza una descripción profunda del fenómeno estudiado.

A guisa de definición, Santamaría y otros (2011) conciben la evaluación cualitativa como aquella fundamentada en la descripción y que prioriza la actuación del alumnado frente a los objetivos inicialmente fijados. Lo más valorado en esta evaluación es el rendimiento real del aprendiz y no lo que se esperaba forzosamente de él. A partir de esta definición, vamos inclinándonos hacia la flexibilidad y subjetividad que son una de las características centrales del paradigma cualitativo.

En el mismo orden de pensamiento, Meraz, R. y otros (2018) insisten en un análisis de los hechos y fenómenos estudiados desde la perspectiva de los actores involucrados en el proceso y su modo de proceder, para optimizar su calidad. Así, definen la evaluación cualitativa como aquel proceso que deja el análisis de los hechos de algún fenómeno evaluarse desde la percepción de los actores involucrados en el proceso. En cuanto a su metodología, esos autores optan por un contacto directo y constante en el campo de estudio, a fin de obtener una visión amplia sobre el objeto de estudio y el contexto en que se sitúa dicho objeto (Meraz, R y otros, 2018).

La evaluación basada en criterios cualitativos, no solo toma en cuenta el grado de aprovechamiento del alumnado, como el cuantitativo, sino también el desarrollo completo del proceso evaluativo y todos los factores que inciden sobre el aprendizaje, de forma general; de ahí su carácter holístico. Será la razón por la cual, actualmente, hay una tendencia hacia la implementación de sistemas de evaluación basadas prioritariamente en factores cualitativos.

Otra razón que sustentar la preferencia por modelos cualitativos sería la que ofrece Delgado (como se citó en Araya y Sánchez, 2013), según la cual, es patente la necesidad de recurrir a técnicas conducentes a la comprensión cualitativa del ser humano, basándose en cómo piensa, cuáles son sus creencias, sus actitudes y valores, sus actuaciones, todo lo que reúne para construir la persona que es y caracteriza su existencia. Una labor semejante no podría fundamentarse tan solo en datos cuantificables, aunque tampoco puede prescindir de datos cuantificables.

Tal como aparece en el apartado anterior, encontramos en la figura siguiente el resumen de las características de un modelo de evaluación fundamentado en la lógica cualitativa.

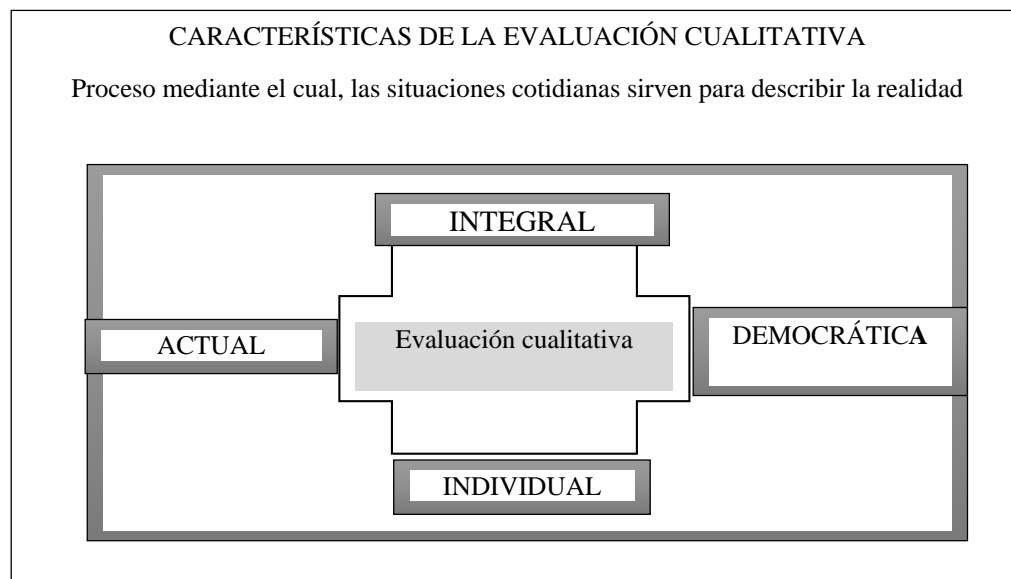


Figura 3: Características de la evaluación cualitativa. **Fuente:** Espejel y Mora (2014)

Según la figura anterior, la evaluación cualitativa se caracteriza por ser integral, democrática, individual y actual. Más adelante, veremos con más detenimiento estas características ampliadas con varias otras que definen la tarea evaluadora.

A pesar de esas características, hay que subrayar que este enfoque ha sido especialmente criticado por carecer de progreso a nivel de la metodología y la falta de fiabilidad en los mecanismos de obtención de datos de análisis. Su subjetividad es también otra razón por la que le llueven críticas por parte de los defensores del enfoque cuantitativo. (Araya y Sánchez, 2013)

De un enfoque a otro, se observan aspectos relevantes para la investigación y otros que presentan limitaciones. Distinguirlos y poder evitar los efectos negativos es importante, por eso, Espejel y Mora (2014) resume las principales ventajas que brindan los modelos de evaluación promovidos por los paradigmáticas cuantitativo y cualitativo en la tabla 8 siguiente.

Tabla 8: Ventajas de las evaluaciones basadas en cada una de los enfoques

¿QUÉ BENEFICIOS TENEMOS DE AMBAS EVALUACIONES?	
Cuantitativa	Cualitativa
Brinda la posibilidad de generalizar los resultados	Da profundidad a los datos, la contextualización del ambiente o entorno, los detalles y las experiencias únicas
Ofrece información sobre los fenómenos y las magnitudes de estos	Aporta un punto de vista “fresco, natural y holístico” de los fenómenos
Brinda la posibilidad de réplica y enfoque en puntos específicos en punto de los fenómenos	Es flexible
Facilita la comparación entre similares	Es empírico (<i>Sic</i>)
Es empírico (<i>Sic</i>)	

Fuente: Espejel y Mora (2014)

4. CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN

Tras presentar los modelos de evaluación bajo los paradigmas cuantitativo y cualitativo, hemos juzgado oportuno no valernos de uno u otro modelo; más bien, aplicar la forma oportuna en el contexto que requiera algún modelo evaluativo ha sido la opción nuestra. De hecho, a la hora de caracterizar a la evaluación educativa, en general, daremos de forma indiscriminada las grandes características que hacen de la evaluación un proceso sólido y susceptible de ser una herramienta de aprendizaje, además de cumplir con su misión habitual de selección clasificación y rendición de cuenta.

Básicamente, un proceso de evaluación educativa que tiende a ser completo y procura alcanzar los múltiples objetivos de la evaluación contempla las cualidades que presentamos a continuación.

4.1. Integral

Una evaluación integral, para Carrillo (2010) es aquella que

- Toma en cuenta todas las manifestaciones de la personalidad del alumnado;
- Presta atención y da significación a todo factor, tanto interno como externo, que impacte la personalidad del aprendiz y condicione su rendimiento;
- Relaciona todos los aspectos de la formación de rasgos de conducta, lo cual convierte en una obligación de servirse de medios, procedimientos,

instrumentos y técnicas diversificadas, para garantizar el éxito del proceso de valoración.

Por otra parte, añade Hernández, V. (2013) que no hay posibilidad de concebir la evaluación sin tomar en cuenta una serie de parámetros que condicionan la educación en su plenitud. De hecho, una evaluación, en opinión de ese autor, debe tener en cuenta los aspectos relacionados a las capacidades (estudiantes, profesores, instituciones), contenidos de aprendizaje, metodología de E-A, procedimientos evaluativos, las técnicas e instrumentos de evaluación, los indicadores, las actividades, las tareas y los resultados, para mostrar hasta qué grado es efectivo el proceso evaluativo. Todo ello participa de la integralidad del proceso evaluativo.

4.2. Sistemática

En opinión de los mencionados Carillo (2010) y Rosales (2014), la evaluación se considera sistemática cuando no se cumple de forma improvisada, sino cuando obedece a una planificación bien elaborada previamente y que ha de ser compartida entre docente y discente. Además, es sistemática por formar parte inseparable e imprescindible del proceso educativo, y por lo cual, participa de sus actividades. La sistematicidad traduce también el respeto de una serie de normas entrelazadas entre sí, las cuales participan de la coherencia del proceso.

4.3. Continua

Apoyándonos siempre en Carrillo (2010), es continua aquella evaluación que no se detiene, sino que se realiza a lo largo de todo el proceso E-A y sus resultados no se obtienen de forma intermitente; de ahí su carácter procesual. Su acción se integra de forma permanente a la tarea educativa. Consiste en ir valorando de manera continua el aprendizaje del alumno y la docencia, mediante la recogida sistemática de datos, su análisis y una consiguiente toma de decisiones de mejora.

Una evaluación continua tiene lugar de forma constante a lo largo del proceso educativo y no forzosamente en momentos precisos. Toma en cuenta toda acción en relación con el sistema educativo, del inicio al final del proceso, añade Rosales (2014). Sin embargo, esa característica de la evaluación podría confundirse con el hecho de evaluar continuamente; lo cual dista de la llamada “evaluación continua”, tal como está concebida

más adelante. Tampoco tendría sentido estar evaluando en todo momento, pero sí, en tiempo oportuno. Y ese tiempo tiene que estar planificado a la hora del diseño y programación de la asignatura, respetando también el criterio de sistematicidad. Pero a pesar de esa planificación a la que obedece la evaluación continua, no se excluye que pueda ser flexible.

4.4. Flexible

La evaluación cumple con este requisito cuando contempla la atención a la diversidad; la cual puede ser interpersonal, intercultural, cognitiva (considerando los tipos de alumnos, ritmos y modos de aprendizaje), periódica, social, etc. A pesar de que la evaluación pueda resultar muy subjetiva con esos factores, es importante reconocer que condicionan al proceso evaluativo, por lo que han de tomarse en cuenta a la hora de evaluar. De hecho, una evaluación flexiva se adapta a las características de cada estudiante, teniendo en cuenta los intereses de estos, sus expectativas e inquietudes en el aprendizaje. También, participa de la flexibilidad de una evaluación considerar factores relacionados con la edad y aspectos socioculturales (Flor de Acosta y otros, 2012).

4.5. Científica

La científicidad de la evaluación reside en el hecho de que se sirva de métodos, técnicas e instrumentos fiables y válidos, para obtener la información que se busca y tomar decisiones fundamentadas en datos fiables. Además, por apoyarse en datos estadísticos, tal como es altamente considerado en paradigmas cuantitativos, la evaluación toma todo su sentido, porque de esta forma, garantiza la objetividad buscada en la investigación y facilita la generalización de los hechos (Carrillo, 2010, Piñerúa, 2014).

4.6. Cooperativa

Uno de los aspectos más valorados actualmente en los ámbitos educativo y profesional es la capacidad de trabajar de forma cooperativa y la evaluación no se abstrae a esta exigencia. Por eso, el proceso evaluador ha dejado de ser unidireccional, la que solo hacía el profesor al alumno. Actualmente, el aprendiz se considera un agente evaluador, de la misma manera que el docente, aun con roles diferentes. De hecho, se asiste a una tipología diversificada de las evaluaciones en función de quien las realiza; lo cual implica un trabajo realizado, sea individual, sea entre los distintos actores de la acción educativa.

La cooperación va en consonancia con el carácter “democrático” de la evaluación de que habla Álvarez, M. (2001). Para este autor, una evaluación es democrática cuando le concede protagonismo a todos los sujetos que se ven afectados de alguna manera por la evaluación, fundamentalmente, se trata del alumno y del profesor. Una evaluación que cumple con este requisito elimina la posibilidad de que haya sujetos pasivos y favorece que todos participen y reaccionen acerca de las decisiones que se tomen y que les impacten, arguye Álvarez, M (2001).

5. TIPOLOGÍA DE EVALUACIONES Y MISIONES DE CADA UNA

La evaluación, desde sus primeros momentos en la educación hasta hoy, ha ido ajustándose, incorporando nuevos conceptos, procesos, técnicas, instrumentos, actores y momentos, de modo que difiere en función de cuándo, dónde, cómo y quién la realiza y el objetivo perseguido por alguna forma de evaluación en concreto. Tal es lo que procuramos mostrar en este apartado, haciendo especial hincapié en la función de las distintas *modalidades de evaluación*, en palabras de Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez (2015), realizadas frecuentemente en el sector educativo.

5.1. Evaluación según el momento

Por la enorme literatura acumulada sobre estudios dedicados a la clasificación de las evaluaciones, no será el lugar aquí de revisarlos todos, sino que enfocaremos en lo esencial de cada tipo de evaluación. De hecho, insistiremos en la finalidad de cada tipo de evaluación según el momento en que tiene lugar. En función del momento, distinguimos básicamente de tres tipos de evaluaciones: inicial o diagnóstica, continua/formativa y sumativa o final

5.1.1. Evaluación inicial o diagnóstica

La evaluación diagnóstica puede hacerse al principio del curso y también al inicio de una sesión formativa. Santamaría y otros (2011) definen este tipo de evaluación como aquella que tiene lugar al inicio de los procesos que enmarcan el aprendizaje, susceptible de examinar los prerrequisitos del aprendiz y tomar decisiones oportunas sobre los aspectos en los que enfocar a la hora de iniciar un proceso de E-A.

Así concebida, una evaluación que pretende diagnosticar no tiene por qué estar preparada por el alumno. Hacerla partiendo del nivel real del estudiante resulta útil porque evita que se escondan sus puntos flojos y que se tomen decisiones oportunas. De hecho, la evaluación inicial es también la que podría hacerse sin advertir al estudiantado, para que se ostentaran naturalmente sus fortalezas y debilidades, y que se realizaran reajustes oportunos en el diseño, la programación y la impartición de alguna sesión formativa.

Así dicho, su función es prioritariamente la identificación de los concomitamientos previos, las flaquezas y las dudas del aprendiz, a fin de repensar y ajustar el aprendizaje en función de los resultados de la diagnosis. Vista desde esta perspectiva, la evaluación diagnóstica no dista mucho de la continua o formativa, pues procura asegurarse de que la etapa anterior ha sido exitosa y que se puede pasar a la siguiente sin riesgos de tropezar con muchas dificultades; o por lo menos, se sepan con anterioridad, para afrontarlas exitosamente. Sin embargo, la mayoría de evaluaciones diagnósticas no persiguen este objetivo y se realizan como una formalidad, con el objetivo de dejar constancia de que las etapas de una clase se están respetando (Moreno, O., 2017).

Pero a pesar de la finalidad predictiva de este tipo de evaluación, cualquier proceso evaluativo tiene que explicarse al discente, para que lo haga teniendo en cuenta el objetivo perseguido. En esto estriba la importancia de desarrollar una evaluación compartida entre los distintos actores implicados en este proceso cuya finalidad es mejorar continuamente el aprendizaje y formar adecuadamente al aprendiz.

5.1.2. Evaluación continua formativa y/o formadora

Para Del Arco e Irún (2016), retomando a Simmons, R, la evaluación ha dejado de ser un proceso que los docentes han de situar al final de la enseñanza o del aprendizaje. Como tal, se ha convertido en un proceso continuo que orienta el aprendizaje. Esta continuidad retroalimenta y mejora el aprendizaje.

Cabe precisar que no entramos en el debate terminológico, que, de alguna manera ha sido resuelto por Hamodi, López-Pastor, M. y López-Pastor, A. (2015). De conformidad con estos autores, una evaluación que se hace de manera continua y respetando otras pautas, además de la temporalidad, tiene como cometido mejorar algún proceso; de ahí su carácter formativo. O, dicho de otra manera, y en palabras de Álvarez, M. (2001) y Sanmartí (2018) una evaluación que pretende ser formativa debe estar continuamente al servicio de la

práctica, con vistas a mejorarla y resultar útil para los que en ella participan y que de ella sacan algún provecho.

La evaluación formativa tiene como pilares, la retroalimentación o *Feedback* y la regulación o autorregulación del aprendizaje; y eso porque

when students receive feedback from teachers they must engage in self-assessment if they are to use that information to improve academic performance: that is, they must decode the feedback message, internalise it and use it to make judgements about and modify their own work. This implies that selfassessment is at the heart of formative feedback (from teachers) and is a key component of selfregulation. (Nicol, 2006 p. 592)

A diferencia de la que se realiza al final del proceso de aprendizaje, para seleccionar, calificar y acreditar, la evaluación continua tiene lugar durante el proceso E-A (Santamaría y otros, 2011 y Rosales, 2014). Procura garantizar la calidad del aprendizaje y de su proceso, tal como va desarrollándose. Concretamente, se preocupa por saber a qué nivel estamos, cómo estamos aprendiendo, para poder llegar seguramente a nuestro destino, añaden estos autores. Eso permite que se identifiquen las posibles deficiencias cuando todavía hay posibilidad de remediarlas.

Esta forma de evaluación tendría una misión preventiva y curativa, pues según opinan Del Arco e Irún (2016) hace falta dar una evaluación formadora susceptible de mejorar el aprendizaje, a fin de prevenir el fracaso. Por otra parte, dada la incapacidad de una evaluación final a poder tener en cuenta todos los factores (epistemológicos, metodológicos, actitudinales, motivacionales, emocionales, espacio-temporales, socioeconómicos, etc.) que influyen en el rendimiento académico, una forma continua de evaluar permitiría tenerlos todos en cuenta, para poder medir sistemáticamente el progreso del proceso de E-A e identificar los factores que faciliten o dificulten el aprendizaje y proceder a las oportunas remediaciones.

De esta forma, la evaluación formativa es la que consiste en ir controlando cómo se está realizando el proceso de aprendizaje. Dicho control es posible gracias a la implicación y la actuación del aprendiz; lo cual es perceptible a través la implicación del estudiante en la realización de tareas de evaluación y la toma de decisiones. Así, la evaluación formativa da al aprendiz el protagonismo de su proceso formativo, donde este, en una dinámica participativa variada, contribuye a la construcción de sus conocimientos y los aplica en la resolución de problemas.

En esta perspectiva de detección de errores sobre la marcha, la mejora del aprendizaje tiene lugar gracias a la retroalimentación, pues no basta con identificar las flaquezas del aprendizaje para evitar o corregirlas. De hecho, es importante informar al alumno o llevarle a descubrir sus fallos. A este respecto, Esquivel (2009) estima que la retroalimentación ha de conllevar criterios claros de desempeño y de información para el estudiantado acerca de las estrategias que faciliten el aprendizaje. La retroalimentación o *feedback* proporciona informaciones al aprendiz sobre las actividades de aprendizaje que está realizando o que ha realizado. Recibir ese *feedback* durante el aprendizaje permite que la regulación se haga en el momento oportuno; lo cual, en opinión de Martínez, M. (2017) constituye una clave para la efectividad de un proceso evaluativo.

En el mismo sentido, Sanmartí, Marta y Conxita Márquez (2006) observan que el proceso de E-A se resume fundamentalmente en la evaluación-regulación continua. Esto consiste en que el estudiante llegue a la fase final del aprendizaje después de haber (auto) evaluado y (auto) regulado su aprendizaje, siempre que los objetivos y criterios de evaluación hayan sido compartidos previamente entre docente y discente. Dicha retroalimentación es tan importante para el discente, como para el propio docente, pues le ayuda a cada uno a mejorar su actividad; de ahí que Arribas, Manrique y Tabernero (como se citó en López-Pastor, 2006), conciban la evaluación formativa como aquella que optimiza el proceso de aprendizaje y mejora la acción del profesorado.

En el mismo sentido, apoyan Barrientos, López-Pastor y Pérez-Brunicardi (2019), arguyendo que

los modelos de evaluación formativa defienden que la finalidad principal de todo proceso de evaluación debe ser la de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. Dicho de otra manera, todo proceso de evaluación que sirva para que el alumnado aprenda más y para que el profesorado pueda perfeccionar su práctica docente. En este modelo la finalidad no es calificar al alumno, sino disponer de información que permita saber cómo ayudar al alumnado a mejorar y aprender más, a la vez que sirve para que los profesores realicen su trabajo cada vez mejor. (p. 27)

Por lo que precede, esos mismos autores hablan del *feedback* y *feedforward*. La evaluación vista desde este ángulo, intenta corregir los errores del pasado y proyectarse hacia aprendizajes mejorados en el futuro. Para una retroalimentación de calidad, son importantes la implicación del docente, de compañeros, también y sobre todo las observaciones hechas por el propio aprendiz de forma autónoma sobre su aprendizaje.

Según quien realice el proceso de remediación en un proceso evaluativo, se distinguen también dos subtipos de evaluación, de acuerdo con Sanmartí (2007). La autora establece una diferencia entre la evaluación *formativa* y la *formadora*.

Se produce una *formativa* cuando la identificación y corrección de los errores de aprendizaje se realiza por el profesor, y una *formadora*, cuando el propio alumno detecta y corrige sus propios errores (Sanmartí, Marta, Conxita Márquez, 2006; Ibarra-Saíz y Rodríguez-Gómez, 2015; y Del Arco e Irún, 2016). Específicamente, Sanmartí (2007) apoya la idea según la cual, lo ideal de una evaluación sería que el aprendiz detectara y corrigiera sus errores, no el profesor, aunque su apoyo no es despreciable en este contexto. Esto exige una perfecta implicación del aprendiz en el proceso evaluativo y que se sienta consecuentemente responsable de su propio aprendizaje.

En este mismo marco, vuelve Sanmartí (2018) a la palestra para establecer unos límites entre la evaluación *formativa* realizada en el marco de una enseñanza tradicional y su contrario desde un punto de vista cognitivista. En el primer caso, se observa que la evaluación continua consiste en la realización y revisión continua de exámenes y pruebas. Se observa una confusión entre evaluación *formativa* y la realización de una serie de exámenes o “pruebas” continuas, revisadas y calificadas por el profesorado. En el mismo sentido de evaluación *formativa* tradicional, recalca Moll (2018) que el proceso recae prioritariamente en el profesorado, pues es quien se encarga de detectar los errores y logros del estudiante, para analizarlos y tomar las decisiones necesarias y hacer propuestas de mejora.

Sin embargo, estima la misma Sanmartí (2018) que cuando el estudiante recibe resultados de sus trabajos sin calificación, pero con observaciones sobre sus flaquezas y fortalezas, su aprendizaje mejora. Ahora bien, si recibe tan solo esas calificaciones, no se observa ningún cambio, pues no está informado sobre lo que ha hecho bien, ni lo que puede mejorar; de allí, la necesidad de una evaluación *formativa* centrada en el aspecto cognitivo del estudiante.

Desde el punto de vista cognitivista, en cambio, la evaluación *formativa* se focaliza en la comprensión del funcionamiento del aprendiz a través de las tareas que ha ido realizando. Concretamente, en opinión de la citada Sanmartí (2018) “la concepción cognitivista de la evaluación *formativa* busca llegar a comprender por qué un alumno no

entiende un concepto o no sabe hacer una determinada tarea” (p. 2). De esta forma, la intención de una evaluación formativa no consiste en que el aprendiz realice exitosamente una actividad sobre todo al primer intento, sino acompañarle a poder realizarla a su ritmo. Vista de esta manera, se concibe como una forma de evaluación que procura ajustar la enseñanza y el aprendizaje, de modo que este pueda resultar significativo, recalca Sanmartí (2010).

5.1.3. Evaluación sumativa o final

La sumativa o final es la forma de evaluación más conocida y aparentemente más considerada por los padres y la sociedad. Se realiza al final del proceso E-A, o al final del curso. Básicamente, intenta medir la cantidad de conocimientos acumulados por el aprendiz a lo largo del año, generalmente, mediante una prueba de examen. De acuerdo con Casanova (1999), la utilidad de la evaluación final reside en la valoración de procesos que han llegado a su término, con resultados concretos, susceptibles de evaluarse. Se trata de decidir si el resultado final de la alguna tarea ejecutada es positivo o negativo, en función del servicio que ha de producir el resultado final. De no poder satisfacer la necesidad por la que ha sido ejecutado, se tendría que deshacer. De hecho, la evaluación sumativa no tiene la intención de mejorar un proceso, pues ya ha culminado y resulta imposible hacerlo, a no ser que sea para un nuevo proceso que se emprenda.

Así, según explica Esquivel (2009), en la evaluación final, el profesor emite un juicio sobre el aprovechamiento del aprendiz, y a raíz del nivel de logro, el estudiante recibe una correspondiente calificación o alfabética sobre el examen realizado en un período concreto. Al tratarse de un final de curso, la calificación adquirida conduce o no a la certificación de los estudios realizados. Por esa razón, al cabo de una sumativa, la decisión no es básicamente de mejora del aprendizaje, sino prioritariamente para realizar la selección entre aprobados y suspensos, para luego proceder a la certificación. Esta da testimonio ante la administración o la sociedad entera que uno ha superado estudios específicos, y que el certificado que se le ha expedido consta para justificar dichos estudios.

Aunque la evaluación final no garantice una mejora del aprendizaje, hay que recalcar que una buena sumativa depende de un buen diagnóstico y de una buena formativa también. De hecho, Sanmartí (2007) y Martínez, M. (2017) supeditan la calidad de los resultados de la evaluación final a la de la regulación que se hace en la formativa, estando

esta última basada en un buen proceso de diagnóstico del nivel del aprendiz para un mejor planteamiento del proceso E-A. Hay una intercomplementariedad entre esas distintas formas de evaluación.

Circunscribiéndonos en nuestro contexto, la calificación y certificación son actividades profesionales, de las que no se puede escapar un docente. Por eso, esa vertiente ha de trabajarse en el marco de la formación del profesorado, para así empezar a familiarizarse con ejercicios de la futura profesión. Sin embargo, en el marco del proceso formativo de los examinadores de las pruebas orales de DELE, Cárdenas (2008) dejó observar varias carencias en la calidad de los talleres de formación, de actualización y la falta de accesibilidad a buen número de profesores; lo cual requiere acciones de mejora en este sentido. En el siguiente cuadro, tenemos resumidas las principales finalidades de la evaluación. El cuadro aporta algunos detalles sobre las distintas acciones que llevar a cabo durante una forma de evaluación u otra.

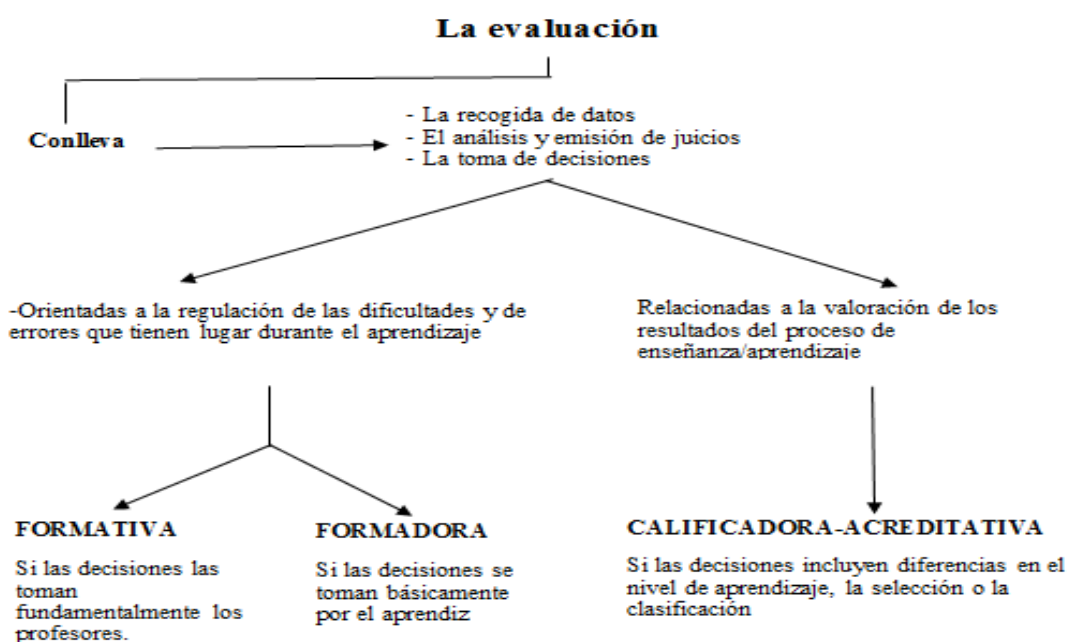


Figura 4: Las finalidades de la evaluación. Fuente: Sanmartí (2010)

5.2. Evaluación según los participantes

Como acabamos de ver, son diversos los momentos en que se realiza la evaluación educativa y diversos son también los actores involucrados en el proceso evaluativo. En

concepto de participantes, los citados Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez (2015) hablan de las *modalidades participativas* de la evaluación. A continuación, las presentamos.

5.2.1. Autoevaluación

A guisa de definición, la autoevaluación o (*Self-assessment*) es la “modalidad participativa de evaluación que implica un proceso mediante el cual un sujeto (estudiante, profesor, tutor, etc.) realiza un análisis y valoración de sus propias actuaciones o producciones.” (Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2015. p. 10).

Para entender el poder de esta forma de evaluación, partimos del postulado de Sanmartí (2010) según quien una de las condiciones básicas para aprender a aprender es disponerse a autoevaluarse y hacerse cada vez más autónomo en el propio aprendizaje. Por eso, explica la misma autora que el éxito del aprendizaje se basa en la corrección de los errores y en la autorregulación continua. Autorregular su aprendizaje puede suponer también una previa autoevaluación del mismo también.

Tal vez por eso, la autoevaluación actualmente, constituye uno de los recursos de que se sirve la evaluación para poder optimizar la calidad del aprendizaje y/o también de la enseñanza. Es una actividad reflexiva y autocrítica que se realiza desde nuestro interior, de forma consciente, libre, responsable e individual sobre nuestra propia actuación, tal como piensa Daoud (2007). Insistiendo particularmente en el caso de la autoevaluación del docente, el citado autor afirma que “la autoevaluación constituye un elemento emergente de errores que en el acto de enseñar escapan a la auto percepción” (p. 15).

En el caso del estudiante, el valor añadido de la autoevaluación educativa reside en la alta responsabilidad que confiere en su proceso de aprendizaje. En efecto, poder valorar su propio trabajo como lo haría otra persona es una tarea difícil, pero útil, en la medida en que, la propia conciencia nos juzga y nos advierte de los errores que intentaríamos disimular, perdiendo la satisfacción interna, al beneficio de la imagen que pretenderíamos divulgar socialmente.

Por otra parte, darse cuenta de sus logros es tan importante como detectar errores de aprendizaje. Conocer sus puntos fuertes constituye el fundamento de la confianza en sí sobre lo aprendido y el aprovechamiento de la competencia desarrollada en una actividad concreta. Detectar también de forma autónomo los errores, además de ser un indicador de que hemos aprendido, ayuda a que los podamos corregir personalmente, evitando las

frustraciones que pueden generarse cuando la persona que las detecte y corrija no es el propio aprendiz. Además, las autoevaluaciones son también un estilo de repertorio que almacena los aprendizajes logrados y sus dificultades; a partir de estas experiencias, se pueden organizar aprendizajes futuros.

Cerramos este apartado haciendo nuestras, estas palabras de Fernández, S. y Arévalo (2015), para quienes, tiene lugar la autoevaluación cuando alguien o una institución se evalúa a sí mismo y en lo que concierne a los estudiantes, se realiza cuando este puede basarse en la reflexión para valorar su trabajo y la satisfacción que del mismo recibe. En la misma ocasión, desarrolla la capacidad de autocriticarse, autoestimarse y personalmente, se siente capaz de reconocer sus cualidades y defectos. En la actualidad, Rodríguez-Santero y Gil Flores (2011) consideran la autoevaluación y las rúbricas como instrumentos al servicio de la regulación del aprendizaje.

5.2.2 Coevaluación

Si está de moda en el nivel profesional y académico el trabajo cooperativo, lo anormal sería que no se contemplara la misma cooperación en el proceso evaluativo de los aprendizajes. La coevaluación resulta ser una muestra de la cooperación en este ámbito.

A guisa de definición, la coevaluación es la evaluación entre pares o iguales, donde los roles se intercambian entre evaluadores y evaluados alternativamente (Toppin, 1998; Torres, M. y Torres, C, 2005; Jiménez, 2006). Es la que ejercen entre sí los alumnos, donde uno evalúa a todos y todos evalúan a uno, Borrego (Como se citó en Caballero, 2011); por lo que todos son sujeto y objeto de evaluación, haciendo a los alumnos ser conscientes de los propios logros y de los aprendizajes (Fernández, S. y Arévalo, 2015).

La coevaluación es uno de los mecanismos empleados también para implicar a todo estudiante en su proceso formativo. Tal como puede observarse en la autoevaluación, la coevaluación, axiológicamente, es un factor que fomenta el espíritu de igualdad, imparcialidad, responsabilidad, complementariedad, cooperación, humildad y honestidad en el alumno. En efecto, aprender de otro compañero o evaluar su trabajo requiere que el aprendiz tenga en cuenta esos factores que son como condiciones de felicidad en toda relación humana. Según Weller (2017), la cooperación es una de las claves del éxito del sistema educativo finlandés, a diferencia del espíritu competitivo que anima a la mayoría

de los sistemas educativos actuales. Será una razón más de fomentar la cooperación, a través de prácticas evaluativas entre pares.

Siendo la coevaluación un proceso que fomenta el trabajo cooperativo, Bureta, Cortés, Saénz y Cebrián (2011) resaltan el valor de este y la responsabilidad que favorece la evaluación entre pares opinando que trabajar cooperativamente permite que el estudiantado aprenda a trabajar en equipo. De esta forma, desarrolla la capacidad de escuchar al otro y resolver los problemas que puedan suceder entre los miembros del equipo en el marco de un trabajo colectivo.

Pedagógicamente hablando, es también útil que los alumnos entre sí, puedan protagonizar su proceso formativo. De la misma manera que pueden trabajar en pareja o en grupo, se ponen juntos también para evaluar su aprendizaje. En este tipo de evaluación, la comunicación entre iguales suele resultar más factible y satisfactoria. De hecho, la coevaluación disminuye la influencia voluntaria o involuntaria del profesor en la evaluación que se hace entre estudiantes.

La evaluación aquí concebida puede acompañarse de una necesaria *co-regulación* también. De esta forma, el profesor puede valorar el grado de asimilación y consolidación de los contenidos por el estudiantado. A raíz de esa valoración, tanto el profesor, como el alumno puede reajustar o corregir los fallos que habrá cometido, cada uno en lo que le concierne, partiendo, por ejemplo, de una guía de corrección conjuntamente elaborada y conocida de todos los participantes.

El verdadero peligro aquí residiría en los trabajos calificables, donde factores emocionales podrían influir en la valoración final. La valoración numérica o cualitativa que se obtiene al final de un proceso evaluativo es, en realidad, una simple representación de la competencia alcanzada por el aprendiz sobre una escala bien delimitada. Si dicha valoración, por miedo a suspender el curso o repetirlo, por cuestiones de solidaridad entre compañeros se ve desvirtuada, la evaluación puede llegar a perder buena parte de su sentido. El rol del profesor es capital en este sentido, pues tiene que ayudar a la elaboración o elección de instrumentos fiables para evaluar.

5.2.3. Heteroevaluación

Es la evaluación del trabajo de una persona por otra distinta y de distinto nivel. Puede ser que el profesor evalúe al alumno y viceversa. Sin embargo, Fernández, S. y

Arévalo (2015) conciben la heteroevaluación desde la única perspectiva donde solo el alumno evalúa el trabajo del docente, por lo que definen esta forma de evaluación como aquella en que el estudiantado evalúa la actuación del profesorado. Lo que distingue esta evaluación de la coevaluación es la diferencia de nivel jerárquico entre evaluador y evaluado. Dicha diferencia también muestra que evaluado y evaluador no cumplen la misma función en la cadena didáctica. Generalmente, la evaluación del profesorado toma forma de encuesta administradas a finales de un período de trabajo previstas por la administración del centro (puede ser al final de un trimestre, cuatrimestre o del año), aunque también es deseable que dicha evaluación sea continua.

Concretamente, en este aspecto, se trata generalmente de las llamadas encuestas de satisfacción que se realizan a final de una unidad didáctica o del curso, mientras que todo el mundo esté apostando por una evaluación a lo largo del proceso, con vistas a mejorar. A pesar de ser anónimas, esas encuestas carecen de objetividad, visto el momento y la manera de realizarlas. Se basan en aspectos generales del curso, dejando de lado los aspectos fundamentales de la E-A. Se basan en valoraciones numéricas, por la facilidad de calificar y la prisa que uno tiene para dejar la encuesta y salir del aula; por lo que se consideran también una mera formalidad sin decisiones pertinentes al final. Los apartados dedicados a valoraciones cualitativas, generalmente, no se acompañan de comentarios. De hecho, las mismas observaciones se repiten de un curso a otro y hay una sensación de hacer, tan solo para cumplir con un requisito administrativo o institucional.

Por otro lado, si en el proceso de heteroevaluación, evaluado y evaluador no cumplen las mismas funciones y que tampoco son del mismo nivel, se deduce que las evaluaciones que hacen los profesores a los alumnos son heteroevaluaciones, a diferencia de lo que sostienen Fernández, S. y Arévalo (2015). Pero de lo que estamos seguro en este caso es que hay diferencias en los propósitos, las técnicas e instrumentos y los momentos de evaluación, según quien evalúe al otro. También es posible agrupar las inspecciones externas e internas realizadas por inspectores en este paradigma, pues un inspector que evalúa a un docente dispone supuestamente de una mayor experiencia en el campo de la docencia que le permite poder ayudar a profesores a mejorar su tarea.

Esos tres últimos tipos de evaluación brindan la oportunidad de desarrollar lo que han denominado Rodríguez-Gómez, Ibarra-Saíz y Cubero (2018) “competencias básicas

relacionadas con evaluación” (p. 181). Para estos autores, las competencias básicas relacionadas con la evaluación son competencias transversales que el estudiante desarrolla al proceder a la valoración de su proceso y producto de aprendizaje, los de sus compañeros y del trabajo del profesorado.

Así dicho, si el discente, el docente, la administración, etc. de un mismo centro pueden autoevaluarse, también será rentable que sean evaluados por otro agente neutro, para que sepa la valoración que, de él, hace un evaluador neutro y ajeno. Así, la evaluación puede hacerse entre compañeros del aula, entre colegas de una misma institución o de otra distinta²⁶, o bien, por vía de inspecciones. A partir de aquí juntamos las evaluaciones hechas en el seno del aula o de la misma institución (evaluaciones internas) y añadimos otras que puedan hacer personas externas a nuestra aula o institución, (evaluaciones externas).

6. EVALUACIONES INTERNAS Y EXTERNAS

Para determinar las personas habilitadas a realizar una evaluación, House (1992) estima que hay que establecer dos distinciones pertinentes. La primera distinción se establece entre evaluador interno y externo.

La evaluación interna es aquella que realiza la propia institución educativa sobre su propio funcionamiento, con vistas a examinar y cerciorarse de la calidad del servicio que ofrece. En este caso, si resulta necesario, este tipo de evaluación ha de culminar en propuestas oportunas, para identificar y desafiar los posibles escollos que obstaculicen el desarrollo de la institución (Cárdenas, s.f.). Vista de esta forma, se considera una forma de autoevaluación, pues se realiza por el personal que actúa en el centro donde trabaja y sobre el funcionamiento del mismo. De hecho, la evaluación interna conduce a una autorregulación y se convierte un elemento clave del desarrollo institucional.

En este tipo de evaluación, son de máxima relevancia, el equipo directivo y el cuerpo profesoral, pues según el citado Cárdenas (s.f.), estos disponen de la mayor información sobre las fortalezas y las debilidades de la institución. A la hora de analizar,

²⁶ En este caso, el colega puede evaluar al alumnado del otro y viceversa u observar la clase de otro colega, para hacer eventuales críticas, sugerencias y apreciaciones sobre lo acertado.

emitir juicios y tomar decisiones sobre el funcionamiento del centro y la calidad de los aprendizajes, se supone que son las personas indicadas para realizar un trabajo que tome en cuenta factores reales que inciden en el funcionamiento de la institución.

Por esta razón, afirman Stufflebeam y Shinkfield (1993) que las evaluaciones más relevantes se realizan por los profesionales encargados de alguna estructura concreta. Desde una visión teórica, es lo que parece más objetivo y evidente, porque supuestamente, viven la realidad de los centros educativos donde actúan de forma cotidiana. Pero, a pesar de eso, no dejamos de constatar insuficiencias o, a veces, nos enfrentamos con las mismas dificultades en las instituciones, por tener posiblemente una visión unidireccional. De ahí, la necesidad de contar también con una opinión de fuera de la institución en que estamos, promocionando formas de evaluaciones hechas por personas ajenas al centro, porque pueden tener una visión distinta o mucho más neutra que la de los miembros de la institución. En este caso, los evaluadores externos al centro desempeñarían su papel.

Respecto a la evaluación externa, esta se lleva a cabo por un personal ajeno al centro educativo, cuyos actores son profesionales, se consideran capaces de valorar a la institución sobre su funcionamiento, la utilización de los recursos y el alcance de los objetivos que se ha fijado. Es un mecanismo de control que genera nuevas orientaciones susceptibles de conducir a la mejora del centro. Materialmente, toma la forma de un informe descriptivo que contiene las distintas propuestas planificadas (Cárdenas, s.f.).

La evaluación externa se avala por la neutralidad del personal evaluador. Tiene la ventaja de aportar objetividad y neutralidad a los procesos de evaluación. Tiene también la ventaja de incluir dentro de los evaluadores a profesionales con dilatada experiencia sobre temáticas educativas y gestión de centros, capaces de analizar situaciones y proponer medidas de remediación puntuales o a largo plazo. Sin embargo, precisa House (1986), “obviously, the internal evaluator’s objectivity as well as external credibility might be lower than those of an external evaluator, who is not directly employed by the project and/or enjoys a higher degree of independence” (p. 23).

Así, si la evaluación externa aporta neutralidad y objetividad al proceso y que la interna decanta por el mayor conocimiento de lo que se evalúa, estas dos formas de evaluación tendrían que fusionarse para una complementariedad y alcanzar los objetivos del proceso evaluativo entero (Martínez, L., 2007). Sin embargo, el citado autor no está a

favor de que haya varios evaluadores para un mismo centro. De hecho, son suficientes las evaluaciones llevadas a cabo por la administración, asociadas a las autoevaluaciones que han de generar resultados que integran datos y se someten a una misma propuesta de actuación.

Esta categoría de evaluaciones se inscribe también en el paradigma de las estrategias de mejora del proceso educativo. En la actualidad, dicha mejora está focalizada en varias dimensiones del ser humano y se manifiestan a través de las competencias.

Sin embargo, desde décadas, la evaluación sufre de mucha controversia en el sector de la pedagogía, plasmada en una gran producción literaria (Arribas, 2017). Eso daría a entender que los procesos evaluativos serían parte del problema educativo y/o solución del mismo. Así es como dichos procesos han de repensarse, reanalizarse y replantearse. En este sentido, Santos Guerra y Moreno (2004) estiman que numerosas preguntas formuladas sobre la evaluación merecen un metanálisis congruente, partiendo sobre bases sólidas. Esto daría origen a otra forma de evaluación que tendría la misión de evaluar a la propia evaluación, repensarla para mejorar el proceso de aprendizaje. Es el sentido que se da a las reflexiones y a procesos metaevaluativos.

7. META-EVALUACIÓN EDUCATIVA

En términos cortos, la metaevaluación es aquel proceso que tiene como cometido, evaluar a la propia evaluación, para comprobar su calidad y mejorarla (Santos Guerra y Moreno, 2004). La metaevaluación pretende recoger información sobre los procesos de evaluación de los centros y de los procesos educativos mismos, para su interpretación y análisis riguroso, con vistas a tomar decisiones susceptibles de corregir las irregularidades observadas en la evaluación o en los resultados de la misma.

Siendo la evaluación todo un proceso que se realiza de forma continua, y a pesar de que el prefijo *meta* pueda remitir temporalmente a *después de*, este tipo de evaluación no tiene lugar exclusivamente después del proceso evaluativo, puede realizarse en el momento en que la evaluación está desarrollándose también (Santos Guerra y Moreno, 2004). Así, la metaevaluación, a pesar del sentido de posterioridad que le pueda aportar el prefijo de origen griego “meta”, tendría que realizarse de forma continua y retroalimentando al

mismo tiempo a la evaluación. “No se trata pues, de concluir al estilo, de las investigaciones experimentales, si existe o no validez, sino de avivar la reflexión para generar comprensión rica y relevante sobre los programas evaluados.” (Santos Guerra y Moreno, 2004, p. 915).

Si la evaluación procura optimizar los procesos educativos, observando los factores de utilidad, disponiendo de técnicas adecuadas, resultando factible, respetando las normas éticas y contemplando su aspecto democrático, tal como hemos visto en sus distintas características, la tarea de la metaevaluación consistiría en averiguar hasta qué punto se contemplan estas dimensiones en el proceso evaluativo y sobre todo cuál es su valor añadido en el proceso educativo.

Sin embargo, subrayan los citados Santos Guerra y Moreno (2004) que en el proceso de la metaevaluación no es suficiente poner en tela de juicio la calidad de los datos recogidos y el rigor de los métodos e instrumentos de recogida de los mismos, sino que hay que ir más allá para indagar sobre la naturaleza de evaluación, sus objetivos, las reglas a las que se somete, el uso de la información recogida y su uso democrático.

El constante anhelo de hacer de la evaluación una verdadera herramienta de aprendizaje puede conducir a que la propia metaevaluación esté cuestionada; lo cual no carecería de sentido. En efecto, las llamadas inspecciones hechas por expertos han sido discutidas y puestas en tela de juicio, por parte de los participantes, sobre aspectos como: la metodología, la periodicidad, los contenidos debatidos, el momento en que tienen lugar y sobre todo la continuación de prácticas anómalas habituales, pero que no cambian notablemente después de las inspecciones. De esta forma, la evaluación se convierte en una tarea de todos y no tan solo de gente experta, pues se realiza democráticamente mediante discusiones entre participantes, cada uno a su nivel de actuación (Santos Guerra y Moreno, 2004).

Contextualizando esta dimensión de la evaluación en el ámbito del profesorado, la metaevaluación así percibida deja la posibilidad al docente de poder reflexionar, autocriticar y/o criticar la acción evaluadora. Siendo todo profesor un evaluador, es normal que un proceso como este pueda abordarse en un contexto de formación del profesorado, para que el futuro profesor lo tenga presente y sepa cómo, qué, cuándo y para qué llevarlo a cabo durante el ejercicio de su profesión. De hecho, todo profesor tendría que someterse a la acción metaevaluadora; la cual ha de considerarse como una de las actividades

profesionales cuyo cumplimiento ofrece la posibilidad de mejorar la calidad de evaluaciones que realiza con sus alumnos.

Pero en este sentido, uno de los problemas que padece la evaluación es la influencia de los que financian la educación y que, por ello, deciden de cómo controlar y determinan los indicadores de rendimiento satisfactorio. Si el proceso de evaluación es una necesidad externa al que enseña y no deseado por este, la evaluación se considera una forma de control administrativo y/o político (Álvarez, M. en Zafra, 2007) y como tal, la mejora de la calidad educativa no se basará en factores fundamentalmente pedagógicos, sino que tendrá que satisfacer las necesidades de los que financian la educación, sus relaciones con los empresarios.

Ferrer (1998) resalta esta influencia de la política en la evaluación, apoyándose en el Documento de la Organización de Estados Iberoamericanos para la educación²⁷, la ciencia y la cultura (1994); el cual afirma que “la evaluación no es sino una forma de hacer política y, más concretamente, de explicar las políticas por medio de los logros alcanzados o, eventualmente fallidos” (p. 5). Resulta entonces difícil poder discrepar la evaluación de la política, será más bien deseable que la política sobre la evaluación se centre en la mejora educativa, basándose en criterios más sólidos, en vez de valerse tan solo de los resultados de los exámenes finales.

8. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

Básicamente, en este capítulo, ha sido cuestión de presentar los fundamentos de la evaluación educativa, por lo que hemos empezado por definirla, dando sus características, procediendo a una taxonomía según, el momento en que se realiza y las personas implicadas. Por otra parte, ha sido relevante echar una mirada sobre las grandes teorías que impactaron la evaluación en la educación y gracias a las cuales, asistimos a los avances que ha conocido este proceso en el ámbito educativo en la actualidad.

Así, se nota una evolución en la percepción del fenómeno evaluativo con el paso del tiempo, partiendo de Tyler (conocido como padre de la evaluación educativa) hasta las concepciones actuales. Se empieza contando con una evaluación destinada a medir la

²⁷ OEI

congruencia entre objetivos de aprendizaje y los resultados de la evaluación hasta las consideraciones más recientes que hacen de la evaluación una herramienta para la mejora de todo el proceso educativo. Sin embargo, debido también a ciertas insuficiencias observadas en la evaluación educativa, se han desarrollado teorías que pretenden evaluar a la propia evaluación, con el propósito de mejorarla, de ahí, la presencia de la metaevaluación educativa.

De todas las concepciones sobre evaluación aquí registradas, se percibe unanimidad sobre el innegable valor pedagógico que tiene. A través de los autores como Nicol (2006), Santmarti (2007), Esquivel (2009), Del Arco Bravo e Irún (2016), Martínez, M. (2017) y Hernán, López-Pastor y Pérez-Brunicardi (2019) que defienden la misión pedagógica de la evaluación, se ve que la evaluación está en el centro de la acción formativa, pues ya no queda por demostrar que los alumnos aprenden para prepararla. De esta forma, el profesorado ha de organizar la enseñanza en función de cómo se evaluará. La calidad del aprendizaje dependerá entonces de ella y a partir de la misma se han de solucionar los problemas educativos. Así, los enfoques metodológicos, como aparece en el capítulo anterior han de estar en cohesión con la evaluación; y tal como se ha observado anteriormente, la evaluación en un contexto de aprendizaje competencial (como es el caso de los Másteres ELE) ha de hacerse también por competencias. Por eso, en el capítulo siguiente, hablamos de evaluación por competencias.

Capítulo 4. EVALUACIÓN COMPETENCIAL

1. INTRODUCCIÓN

Tal como hemos dicho en el segundo capítulo, el enfoque de E-A adoptado en el seno del EEES es el competencial, y lógicamente, la evaluación en este marco ha de estar en perfecta cohesión con el enfoque de aprendizaje. De esta forma, la evaluación en los Másteres ELE, sometidos a nuestro estudio, debe centrarse en las competencias de los futuros profesores de ELE.

En este capítulo, se trata de definir y presentar las características de la evaluación competencial, mostrar su relevancia en el marco de la formación inicial del profesorado, en general, y del de ELE, en particular. Por otra parte, establecemos el vínculo entre evaluación y calidad en la formación del profesorado de ELE, y luego, presentamos las distintas técnicas e instrumentos usados para evaluar las competencias del discente. Al final, echamos una mirada sobre el estado actual de esta forma de evaluación en la Educación superior en España, insistiendo en las dificultades que conoce en la actualidad. Cerramos el capítulo con el apartado reservado a la integración de las TIC en la evaluación de las competencias.

2. DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE EVALUACION COMPETENCIAL

2.1. Definición

Al igual que la competencia, la evaluación competencial reviste también una variadísima gama de definiciones, pero que tienen en común el objetivo de convertir la evaluación en una herramienta de aprendizaje. Además de ese valor pedagógico, este tipo de evaluación procura que el discente ponga también en aplicación lo aprendido en situaciones reales o simulada de la vida social y /o profesional. Queremos precisar que existe una diversidad terminológica a este nivel, y que en estudios como el de Cano y

Fernández Ferrer (2016) se intenta distinguir una *evaluación de competencias* de lo que es una *evaluación por competencias*. Pero en nuestro caso, empleamos indistintamente la terminología *evaluación competencial*, *evaluación por competencias* o *de las competencias* para referirnos a una misma realidad.

Para Zavala (2003), la “[...] evaluación de competencias y por competencias es un proceso de retroalimentación, determinación de idoneidad y certificación de los aprendizajes de los estudiantes de acuerdo con las competencias de referencia, mediante el análisis del desempeño de las personas en tareas y problemas pertinentes” (p. 1).

Perrenoud (2004), por su parte, no concibe la evaluación competencial como una innovación en educación, porque estima que el objetivo de las escuelas, siempre ha sido el de capacitar al alumno a poder actuar o reaccionar eficazmente ante las situaciones de la vida cotidiana. De hecho, la evaluación competencial, para él, sería aquella que está centrada en conocimientos contextualizados, donde el alumno los tenga que aplicar. Por eso, dice el autor, cuanto más el sistema educativo y sus docentes se comprometen en la evaluación de conocimientos contextualizados y movilizados, más se sienten preparados a evaluar competencialmente. Esto convierte en una obligatoriedad de abordar, en la evaluación, temáticas y actividades que lleven al alumno a movilizar y utilizar *conocimientos declarativos*, convirtiéndolos en *conocimientos instrumentales*, mediante la resolución de problemas.

Delgado y otros (2005) afirman que la evaluación por competencias es

[...] un proceso sistemático de obtener información objetiva y útil en la que apoyar un juicio de valor sobre el diseño, la ejecución y los resultados de la formación con el fin de servir de base para la toma de decisiones pertinentes y para promover el conocimiento y comprensión de las razones de los éxitos y los fracasos de la formación. (p. 38-39)

En opinión de Tobón (2008), “la evaluación por competencias es un proceso mediante el cual, se recopilan evidencias y se realiza un juicio o dictamen de esas evidencias teniendo en cuenta criterios preestablecidos para dar retroalimentar(*Sic*) en aras de mejorar la idoneidad” (p. 6)

Para Tobón y otros (como se citó en Gairín, J. y otros, 2009), la evaluación por competencias es aquella que aplica los principios del enfoque educativo basado en las competencias; esa evaluación consiste en un proceso que promueve el análisis, la

investigación y la retroalimentación sobre el aprendizaje, partiendo de una base de indicadores concertados y diseñados por una comunidad académica que sirve de referencia.

De esas definiciones, se puede desprender que la evaluación por competencias es aquella que se dedica a la recopilación y análisis constante de datos de aprendizaje en contextos precisos y según criterios preestablecidos. Se considera primero como una herramienta pedagógica, pues estimula y orienta el aprendizaje; por lo que uno de sus pilares es la retroalimentación. Pero para que dicha retroalimentación sea eficiente la evaluación ha de realizarse de forma continua, de cara a favorecer la constante regulación y/o autorregulación de los aprendizajes. Es determinante en este contexto, la tipología de tareas a las que está sometido el aprendiz, para determinar el nivel de desarrollo competencial logrado por este, las dificultades y pensar en acciones de mejora. También, son de suma importancia, las distintas técnicas e instrumentos empleados en este contexto, como veremos más adelante. El valor añadido de la evaluación por competencias reside en la capacidad de llevar al aprendiz a realizar aprendizajes significativos, mediante la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos, con vistas a garantizarle una integración socio-profesional exitosa.

2.2. Características de una evaluación competencial

Este apartado explica concretamente cómo tendría que ser una evaluación pensada para desarrollar las competencias del aprendiz. Así, obedece a unos criterios, aunque no se pueden definir todos, pero que básicamente intentan ofrecer pistas significativas que guían una evaluación competencial. En este sentido, Barrón (2005) insiste en factores como la *transparencia*, la *confiabilidad* y la *validez*.

Por lo que refiere a la transparencia, el autor arguye que hace referencia a lo que sabe el aprendiz sobre el objeto de evaluación, de su tipología y las distintas estrategias de las que se servirá a lo largo del proceso. La validez, por su parte, intenta comprobar si se evalúan competencias concretas cuyo desarrollo ha de percibirse en el comportamiento del evaluado. Por último, la confiabilidad refiere a la importancia de la evaluación, pues tiene que generar informaciones pertinentes que han de ponerse al servicio de la mejora. Si estos factores se toman en cuenta, los resultados obtenidos de una evaluación competencial no habrán de tener diferencias cualitativas, independientemente del momento o de quien haya llevado a cabo el proceso evaluativo.

Según Barrón (2005), la evaluación por competencias, tiene también la particularidad de aportar un peso psicológicamente motivador, pues tiende a estimular el aprendizaje deshaciéndole de valoraciones negativas que resultan ser unos obstáculos al progreso del discente. En teoría, el resultado de la evaluación procede de un proceso de análisis de evidencias y su comparación, según criterios preestablecidos. Al final, se obtiene una valoración final sobre el desempeño del aprendiz, expresado en término de *competencia desarrollada o todavía no desarrollada* (Barrón, 2005). Se trata entonces de que, al cabo de una evaluación competencial, no haya suspensos, sino aprendices que están en una etapa precisa de aprendizaje, aunque no han llegado al destino inicialmente establecido. Se valora, de forma individualizada, el esfuerzo realizado por cada aprendiz y no forzosamente el logro del objetivo principal.

Olmos (2011), por su parte, establece un listado de cuatro factores principales que han de sustentar cualquier proceso evaluativo. Según arguye el autor, en un proceso evaluativo son fundamentales: la precisión sobre qué se ha de aprender (o qué competencias lograr), la metodología, técnicas y estrategias adecuadas para que el aprendiz se apropie de los contenidos de la asignatura; los criterios necesarios para contrastar los resultados del aprendizaje y las técnicas e instrumentos útiles para valorar el grado de consecución de las competencias por parte del alumnado.

Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, en Cano y Fernández Ferrer (2016) persiguen el objetivo anterior, pero lo plasman en una serie de seis interrogantes entorno a los cuales se fundamenta una evaluación competencial. Teniendo en cuenta las necesidades detectadas en las universidades actuales en concepto de evaluación, la autora parte de la premisa de que la evaluación en la actualidad es una herramienta de empoderamiento y de aprendizaje. Por tanto, evaluar las competencias equivaldría a responder a las preguntas siguientes:

“¿Qué deberían conocer y poder hacer los estudiantes? ¿qué nos puede indicar que los estudiantes han conseguido los estándares? ¿qué cualidades deben tener los productos y actuaciones de los estudiantes? ¿cómo podemos discriminar los diferentes niveles de ejecución? ¿cómo podemos obtener información del desarrollo competencial alcanzado? y ¿cómo podemos informar sobre el desarrollo competencial?” (Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, en Cano (2016, p. 18-19).

En estas preguntas, primeramente, abordan el problema sobre los contenidos que el estudiante tendrá que manejar en el marco de una evaluación competencial y juzgar su capacidad a usarlos. La consolidación de esos contenidos es perceptible mediante la realización de tareas o actividades de aprendizaje y/o de evaluación. De hecho, esas tareas han de ser significativas y contextualizadas, o lo que es lo mismo, auténticas, para que el aprendiz se encuentre en una situación que cree necesidad de movilizar los conocimientos y aplicarlos realizando un proyecto o resolviendo un problema.

Previamente a la realización de dichas tareas los niveles de logro han de estar establecidos, para que el estudiante, basándose en ellos, sea capaz de emitir juicios de valor sobre el trabajo realizado por él mismo. También, como ya dice Barrón (2005) líneas atrás, los presentes autores insisten en que la evaluación por competencias también sea la que motive; por lo cual, los niveles de logro tendrían que establecerse en grados y no en *conseguido o no conseguido*, pues, el desarrollo competencial es progresivo y en cada tarea, hay un esfuerzo que se ha de valorar, aunque no se haya alcanzado el objetivo principal de la tarea. Pero a este nivel también hay que distinguir entre aprendices realmente implicados, a pesar de sus resultados en el proceso y los que no participan del todo.

Reyes (2014), sin distanciarse mucho de Cano y Fernández Ferrer (2016) pero ciñéndose en el campo de la E-A de ELE, insistió en una evaluación auténtica de competencias, poniendo de relieve el carácter significativo y funcional del aprendizaje. Esta tiene que hacerse mediante la creación de contextos o escenarios de aprendizajes adecuados, para el estudiantado de ELE. Para crear esas situaciones, advierte el autor que hace falta construir contextos y diseñar actividades de evaluación que requieran una argumentación sólida y que los conocimientos adquiridos le sirvan para tal efecto y sobre todo para solucionar problemas.

Pero otra condición de felicidad, según este autor es la incorporación de técnicas e instrumentos nuevos, susceptibles de hacer visible las relaciones sociales que establece el alumno, las actitudes que va desarrollando, los objetivos que alcanza y fundamentalmente, la gestión que hace de sus conocimientos para resolver los problemas en que está implicado. Sosteniendo también la idea de una evaluación auténtica, Reyes y Monereo (2016) afirman que “los efectos retroactivos que tiene la evaluación hacen que cuanto más auténtica sea la propia evaluación, más auténtica sea la enseñanza y el aprendizaje. Así, por

ejemplo, si la prueba de evaluación está basada en una concepción comunicativa de la lengua, será más probable que las prácticas docentes se orienten hacia un tipo de constructos similares” (p. 165).

De acuerdo con Reyes (2014), la calidad de una evaluación competencial reside también en los instrumentos y las estrategias empleados. Preferentemente, estos han de ser diversificados a fin de facilitar la obtención de datos fiables sobre el desempeño del estudiante. Dada la complejidad de las competencias, el uso de diversos instrumentos favorecerá que se pueda obtener informaciones sobre los distintos aspectos que integran las competencias. Esas informaciones son útiles para el aprendiz y el aprendizaje, pues saber los logros y las flaquezas del aprendizaje ayuda al aprendiz a responsabilizarse sobre su aprendizaje y a tomar sus propias decisiones sobre cómo mejorar. Por esta razón, un *feedback* constante y sistemático resulta necesario en este contexto, para la regulación del proceso formativo.

Para resumir, la evaluación competencial se fundamenta en su capacidad a llevar al alumno a usar significativamente los conocimientos adquiridos en contextos precisos. Dicho uso pasa por la movilización de conocimientos necesarios para una actividad precisa. Además, la evaluación competencial tiene en cuenta el cómo se ha de realizar y el cuándo. De hecho, esta tendría que ser una evaluación, sistemática, flexible y adaptada al ritmo de cada aprendiz, con la garantía de cumplir con la democracia y la ética que la rigen. También, este tipo de evaluación incluye las actitudes y los valores, pues forman parte de nuestro cotidiano e impactan negativa o positivamente nuestras acciones.

Teniendo en cuenta todos estos factores, no sería viable que uno se sirviera de una misma técnica ni de un mismo instrumento para poder recoger todas estas informaciones sobre el grado de desarrollo competencial alcanzado por el estudiante. Por eso, los instrumentos de recogida de información y las estrategias de evaluación han de ser diversificados, porque la información recogida tiene una función principal en la retroalimentación del aprendizaje. Si esta evaluación está al servicio del aprendizaje, además de las actividades, las técnicas e instrumentos utilizados, se estima que la participación del que aprende es prioritaria también, sobre todo en el marco de la formación inicial del profesorado, donde el estudiante se está formando para ser un futuro evaluador.

3. ¿POR QUÉ UNA EVALUACIÓN COMPETENCIAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ELE?

La evaluación competencial aplicada en la formación inicial del profesorado de ELE es simplemente una respuesta lógica que establece una congruencia entre el enfoque de E-A adoptado en el seno del EEES y la evaluación. Así, los Másteres encargados de formar al profesorado de ELE han de cumplir con el requisito de evaluar competencialmente al estudiantado a fin de cerciorarse de que el futuro egresado es capaz de responder satisfactoriamente a las exigencias de su futura profesión.

En este sentido, Sanmarti (2010), Jorro y Droyer (2019) estiman que la evaluación constituye el motor del aprendizaje por parte de los estudiantes en formación, y por parte del profesorado, constituye una práctica y herramienta de formación a la vez. En efecto, ven en la formación el momento en que el estudiante ha de adquirir la conciencia evaluativa, porque los estudiantes dotados de dicha conciencia consiguen fácilmente el control de su aprendizaje, a diferencia de los que no la tienen. En un marco competencial, efectivamente, es el momento también en que el estudiantado en formación inicial de profesorado se impregna y va acostumbrándose a las prácticas evaluativas según el enfoque de aprendizaje a través del cual se forma y el que lógicamente empezará a aplicar en su ejercicio profesional.

Esta misma idea la comparten Molina y López-Pastor (2019), porque creen que la reproducción de los modelos de enseñanza ha sido y sigue siendo un fenómeno vigente. En efecto, su estudio sobre la transferencia de los modelos de evaluación entre la formación inicial del profesorado y el ejercicio profesional, muestran que el profesorado tiende a evaluar a sus alumnos, tal como los evaluaron durante su formación, entonces como aprendices. En este sentido, una evaluación competencial acertada durante el proceso formativo garantizaría una buena aplicación de la misma, por parte del nuevo profesorado, una vez en ejercicio.

Sin embargo, esto parece ser lo que más se desea, pero que poco se observa en la realidad. Palacios y López-Pastor (2013) intentan demostrarlo en un estudio cuyo título es suficientemente revelador *Haz lo que yo digo, pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado*. Tan solo el titular podría dar testimonio del trecho existente entre la praxis del profesorado universitario y lo

que le preconiza al futuro profesor en concepto de evaluación. Lo mismo denuncia también Perrenoud (2013) al darse cuenta de la distancia que hay entre lo que hacen los formadores y lo que prescriben a futuros docentes. Se indigna el autor explicando la incoherencia que hay cuando los formadores recomiendan la diferenciación, la evaluación formativa, los métodos de aprendizaje activos, el aprendizaje por problemas o basado en proyectos, pero estos mismos no los ponen en práctica durante la formación docente. Frente a esta actitud, el autor piensa que es necesario que haya coherencia entre el enfoque formativo del futuro docente y la forma cómo, al egresar, el nuevo profesorado tendrá que enseñar. (Perrenoud, 2013)

En el mismo orden de idea, el estudio de Palacios y López-Pastor (2019), consistiendo en “analizar tipologías de profesorado universitario encargado de la formación inicial del profesorado en función de los sistemas e instrumentos de evaluación que utilizan” resaltan el problema sobre la coherencia entre el discurso teórico y la práctica real del proceso evaluativo, con el doble objetivo de mejorar el aprendizaje y acrecentar las competencias evaluativas del aprendiz. Al respecto, los citados autores hablan de un fuerte contraste, pues se percatan de que la calificación es lo que tiene un fuerte predominio en el proceso evaluativo.

Como futuro evaluador, la competencia evaluadora del profesor empieza a trabajarse desde la formación inicial, para ir desarrollándose a lo largo del ejercicio profesional. Por esta razón, López, Manrique y Vallés (como se citó en Hamodi y otros, 2015), Palacios y López-Pastor (2013), Lorente y Kirk (2013), piensan que, en la formación inicial del profesorado, el estudiante desarrolla competencias que le resultarán necesarias en el ejercicio de su profesión a través de su implicación en sistemas de evaluación formativa compartida o dialogada.

Esta idea se comprueba en López-Pastor, Castejón y Pérez-Pueyo (2012), cuando examinan la necesidad de implicar al alumnado en el proceso evaluativo durante la formación inicial del profesorado. Concretamente, realizan un estudio de caso de evaluación entre iguales en un examen y se dan cuenta de que la experiencia ha generado una valoración positiva por parte del estudiantado en formación, pues estos se vieron implicados en una actividad práctica de su profesión. Concretamente, este

(...) estudio, sobre la calificación de exámenes parciales como estrategia de aprendizaje estrechamente relacionada con algunas competencias profesionales y con el desarrollo de mejores

procesos de aprendizaje, se realizó en tres centros de Formación Inicial del Profesorado. Tras la realización de exámenes parciales, éstos fueron corregidos *in-situ* por iguales (mediante una plantilla diseñada “ad hoc”) y posteriormente por el profesor (...) Los resultados indican que (a) las correlaciones de las notas entre alumnado y profesorado oscilaron entre .66 y .90, si bien la media de notas del alumnado fue más baja que la del profesorado; y (b) el alumnado valoró positivamente la experiencia de coevaluación como actividad de aprendizaje. (López Pastor, Castejón y Pérez-Pueyo 2012, p. 178)

Abogando siempre por la realización de una evaluación por competencias en la formación inicial del profesorado, Baralo (2007) se había expresado en el marco del XVIII Congreso Internacional de ASELE²⁸. Este autor sostuvo que la evaluación en la formación inicial del profesorado radicara en la valoración de sus competencias, es decir, los saberes que tiene el aspirante profesor sobre, su saber ser, su saber estar y su saber hacer. Concretamente en la evaluación, resulta imprescindible comprobar los conocimientos de que dispone el estudiante sobre las teorías de adquisición y aprendizaje de los idiomas, las contribuciones de la lingüística aplicada y de la didáctica y su propia actuación en el aula. Y por otra parte la evaluación de las competencias transversales, tales como la gestión de grupos, la comunicación con los actores implicados en los procesos evaluativos, el uso de los recursos disponibles, las técnicas de ejecución y el liderazgo del profesor (Baralo, 2007).

Profundizando en la función de la evaluación competencial en el marco de la formación del profesorado de ELE, Del Rocío (2015) afirma que la formación del profesorado de ELE, especialmente, ha alcanzado un prestigio de nivel internacional. De hecho, la implicación del aprendiz en su aprendizaje ya no constituye el único criterio de éxito, sino también el saber hacer docente; lo cual deja observar la relevancia de la implementación de un sistema de evaluación de calidad en la figura del profesor, entendida como un mecanismo de retroalimentación constante, donde el propio profesor aprende de su actuación.

La evaluación se convierte así en un factor imprescindible del proceso de mejoramiento de la formación docente, pues, ayuda al estudiante a reflexionar críticamente sobre su propia actuación y autorregular su aprendizaje, gracias a la retroalimentación que recibe. De conformidad con Del Rocío (2015), dicha retroalimentación puede realizarse de forma exitosa si la evaluación de competencias favorece que el profesorado se someta a pruebas que le lleve a interrogar crítica y constructivamente su propia actuación.

²⁸ Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Así, la citada autora plantea una serie de interrogantes que guiarían al profesorado en este camino. Precisamente, la autora piensa que profesor debe interrogarse a sí mismo para saber: si atiende las necesidades del alumnado, toma en consideración los aspectos interculturales en el aula, dispone de competencias en el uso y manejo de la TIC, crea un ambiente de aprendizaje agradable entre discentes y otros docentes del centro, si hay un momento de detenimiento por parte del profesorado para reflexionar sobre su trabajo del aula y varios otros aspectos que son útiles para el desarrollo profesional. Estos planteamientos merecen una atención especial y, a lo largo de la formación, el aspirante a profesor debe ir integrándolos en sus hábitos, para que siempre tenga claro qué es importante, para garantizar un aprendizaje y procesos de E-A de calidad a sus alumnos.

4. EVALUACIÓN Y CALIDAD

4.1. El concepto de *Calidad*

Considerando que el concepto de *evaluación* ha sido definido anteriormente, aquí, definiremos tan solo el de *calidad* y trataremos de establecer el vínculo entre ambos conceptos en el ámbito académico.

Según Joao (2005), “la calidad–*qualis*–es simplemente la manera de ser, el carácter, la índole, la nota existencial y presencial de algo, o sea que la calidad por sí misma es un estado abierto de lo sustantivo cuyo margen oscila, maniqueamente, de extremo a extremo: calidad pésima, mediocre, aceptable y excelente (...)” (p. 36). Así dicho, la calidad aquí se percibe como un estado puro de alguna realidad en algún momento preciso, sin tener forzosamente una característica buena, tal como viene reflejado en unas de las acepciones del diccionario de la RAE. Esta última considera la *calidad* como lo bueno, la excelencia o superioridad, o también, la adecuación de un producto o servicio a las características especificadas.

Cerca de esta concepción positivista de la *calidad* está la del documento de *Introducción a la Calidad* del Ministerio de Fomento. Según este, la calidad remite al conjunto de características de un producto o servicio basados en su capacidad a satisfacer las necesidades y expectativas de la clientela y cumplir la misión por la que ha sido elaborado.

En el campo educativo, abogamos por la percepción positivista que ofrece la RAE, por un lado, y el Ministerio de Fomento, por otro. Se trata concretamente de asociar la calidad a la optimización del proceso de E-A, la excelencia; insistiendo en la capacidad de una formación juzgada *de calidad* a resolver satisfactoriamente los problemas de aprendizaje. Pero, no perdemos de vista que el lado opuesto, o, mejor dicho, la poca calidad o su falta que pueda generar un proceso formativo puede ayudar a mejorar al mismo; por lo que lo necesario no sería establecer lo bueno y descartar lo que no lo es, sino servirse oportunamente de cualquier aspecto, para optimizar al proceso formativo.

Así definida, la calidad de un futuro egresado de la formación del profesorado de ELE reside en la capacidad del proceso evaluador de la titulación a establecer criterios que le doten al estudiante de una formación adecuada susceptible de llevarle a adquirir conocimientos, desarrollar técnicas, estrategias y actitudes que le llevan a ser competitivo en el mundo laboral.

En el ámbito educativo, vuelve Joao (2005) a la palestra para fijar los aspectos en que ha de reflejarse la calidad en la educación y establece primero que se han de considerar cuatro aspectos fundamentales en este marco: "1) nivel de escolaridad; 2) fines y objetivos; 3) de "qué"; 4) calidad para quién y según quién. Así mismo, la calidad puede estar centrada en: el producto, en el proceso, en la coherencia, en el *input*, el en *output*, o bien, definida y centrada en: la institución, sus programas, sus recursos, su tradición, sus docentes, sus estudiantes, en los *rankings*": (p. 36-37). Para determinar la calidad de los aspectos listados por este autor, el proceso evaluador constituye la principal herramienta, tanto para definir los criterios, mejorar al proceso, como para decidir si coincide con los descriptores de calidad inicialmente establecidos, de ahí, la relación entre evaluación y calidad.

4.2. Relación entre evaluación y calidad

Hoy en día, tanto en el mundo empresarial como educativo, se ha formado un binomio que reúne los conceptos de *evaluación* y *calidad*. En efecto, se percibe entre ellos una relación de causa-efecto. Esa relación se inspiraría del dicho de Sánchez, G. (2010), según el cual "lo que no se evalúa se devalúa". Y devaluarse, como bien se sabe, es perder el valor o la calidad de algo.

Así dicho, evaluar, básicamente, es la acción que conduce al logro de un rendimiento de calidad. Un caso donde la evaluación y calidad se relacionan es el que

encontramos en Hamodi y otros (2015). Los citados autores hacen referencia a la emergencia de grupos de investigación consolidados a nivel nacional sobre la evaluación formativa en las universidades y se apoyan en los dos grupos más importantes²⁹; los cuales se plantearon como objetivo “contribuir y fomentar la investigación, innovación y competitividad en la evaluación promoviendo la cultura de calidad y excelencia (...)” (p. 147). Aquí, los autores dejan observar que la investigación, la innovación y la competitividad tienen como pilar la evaluación y esta a su vez, garantiza la calidad a los aspectos enumerados.

Sin embargo, lo que no se puede afirmar es que evaluar tan solo sea un indicador de calidad, pues el proceso de evaluación, para producir calidad, la evaluación obedece también a ciertos patrones que han de tomarse en cuenta. Así, reforzando la relación entre estos dos conceptos, De la Orden (2009) explica que *calidad* y *evaluación* van fuertemente vinculadas. En el sector educativo, esos vocablos constituyen la espina dorsal de los procesos y la relación se debe a que, el alcance de la calidad de un proceso educativo está supeditado a una evaluación sistemática, pues la evaluación controla el aprendizaje detectando los fallos y logros de manera continua y procediendo también a la corrección de las posibles deficiencias, garantizando así la mejora de la calidad del aprendizaje.

Se desprende de esta opinión de De la Orden (2009) que la calidad de un proceso, una actividad, acto o servicio depende de si se evalúa o no; aunque también el cómo ha sido evaluado constituye un factor considerable. Monereo y Lemus (2010) resaltan el impacto de la evaluación en la calidad solo a partir del titular de una publicación suya: *Dime cómo evalúas y te diré cómo aprenden (aprender a) tus alumnos*. Estos autores conciben la evaluación como un “dispositivo psicoeducativo que más influencia tiene en la forma en que los alumnos aprenden.” (p. 1). En efecto, la mayoría de los estudiantes se implican decididamente en los estudios para superar las materias (Monereo y Lemus, 2010). La superación de dichas materias debería fundamentarse en contenidos y actividades cuya realización genere comportamientos de calidad en el estudiante.

²⁹ Esos grupos son EVALfor (Evaluación en contextos educativos) y la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria Se consideran más importantes “por número de componentes, trabajo en proyectos de investigación y desarrollo y volumen de publicaciones): el grupo de investigación” (Hamodi y otros, 2015, p. 147)

Iguales pensamientos tienen Hamodi y otros (2015) cuando conciben la evaluación como una herramienta poderosa de que dispone el docente para influir sobre el discente y sobre todo en el cómo aprende. Consciente de dicho poder de la evaluación en el aprendizaje, Monereo y Lemus (2010) resaltan la función del docente y llaman a la responsabilidad de este, asumiendo que le compete orientar la calidad de las asignaturas que han de superarse, diseñando las actividades que requieran un esfuerzo cognitivo en concreto por parte del estudiante.

Continúan Monereo y Lemus (2010) mostrando el peso de la evaluación en la calidad del aprendizaje, insistiendo en la planificación, los contenidos de aprendizaje, las estrategias y también en la transparencia. Sobre el último aspecto, sostiene que en un proceso de evaluativo que cumple con el requisito de calidad, la información sobre la evaluación debe estar “compartida con todos los alumnos para certificar que saben y entienden lo que se les pide.” (p. 2).

Este criterio participa no solo en la congruencia entre los contenidos, las estrategias de aprendizaje y lo que realmente se evalúa, sino también en el conocimiento de que disponen todos los participantes en el acto evaluativo sobre la evaluación. Estos autores muestran concretamente la necesidad de que todo el alumnado disponga de la misma información sobre el objeto de evaluación y que esta esté compartida igual con el profesor.

En el caso que nos concierne, la planificación y la realización de la tarea evaluadora han de garantizar la calidad de la formación inicial del profesorado de ELE, mediante la definición de los criterios de evaluación, los niveles de desarrollo competencial y proporcionar los recursos necesarios para alcanzar tal finalidad. Por otra parte, no bastaría contar tan solo con lo enunciado anteriormente, sino también será de utilidad una diversidad de herramientas y estrategias que ayudan a la obtención de datos susceptibles de dar una información fiable sobre el proceso de aprendizaje y los resultados alcanzados y su validez.

5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN COMPETENCIAL

Abrimos este apartado aclarando los conceptos de *técnicas* e *instrumentos* en el marco de la evaluación competencial.

Una *técnica de evaluación* se concibe como una forma que” (...) utiliza el evaluador para recoger sistemáticamente información sobre el objeto evaluado.” (Rodríguez-Gómez e Ibarra-Saíz, 2015, p. 19). La elección de una técnica de evaluación debería tomar en cuenta, la intencionalidad de la actividad de evaluación, los contenidos evaluados, las especificidades de los aprendices y el tipo de evaluación de que se trata para una mejor adecuación y alcance del resultado real del proceso de aprendizaje.

Se entiende por *instrumentos de evaluación* aquellas “herramientas, artefactos, registros utilizados por el evaluador para sistematizar sus valoraciones sobre los diferentes aspectos evaluados” (Rodríguez-Gómez e Ibarra-Saíz, 2015, p. 14). Estos instrumentos, deben responder satisfactoriamente a los criterios de validez y confiabilidad, para que la información que suministran sea de calidad, generalizable en otros contextos y útil para el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, considerando una clasificación de los distintos instrumentos y técnicas de evaluación, subrayan Hamodi y otros (2015) que “a pesar de las definiciones tan claras (...) las técnicas y los instrumentos de evaluación, encontramos una carencia en esta clasificación, pues observamos que no tiene cabida la participación del alumnado en la evaluación. Es decir, en dicha clasificación no se contempla la autoevaluación, ni la evaluación entre iguales, ni la evaluación compartida.” (pp. 154-155).

Esa carencia constituye uno de los escollos al cumplimiento de la misión pedagógica de la evaluación. Frente a esta situación en la que las técnicas e instrumentos no promueven la participación del discente al proceso evaluativo, Leymonié (2015) piensa que “(...) si se pretende lograr que los estudiantes desarrollen aprendizajes profundos y duraderos, los sistemas y los instrumentos de evaluación deberían pasar a ser el centro de las preocupaciones de las instituciones universitarias en el momento actual” (p. 20). En efecto, continúa Brown (como se citó en Leymonié, 2015), “en la universidad los modos de evaluación son, a menudo, misteriosos para los estudiantes y no mucho mejores para los profesores, que frecuentemente consideran la evaluación como separada del proceso de enseñanza y de aprendizaje; algo sobre lo que pensar una vez que el currículum ha sido diseñado y han finalizado los planes para su entrega” (p. 20).

A raíz de las carencias deducibles en las opiniones anteriores y las prácticas evaluativas en el aula, Hamodi y otros (2015), han ofrecido las definiciones siguientes, más acordes con la percepción actual de la evaluación educativa.

“Las *técnicas de evaluación* son las estrategias que el profesorado utiliza para recoger información acerca de las producciones y evidencias creadas por el alumnado (de los medios). Las técnicas a utilizar son diferentes en función de si el alumnado participa o no en el proceso de evaluación” (p. 155)

“Los *instrumentos de evaluación* son las herramientas que tanto el profesorado como el alumnado utilizan para plasmar de manera organizada la información recogida mediante una determinada técnica de evaluación” (Hamodi y otros, 2015, p. 156).

Concretamente, una solución respecto al problema relativo a las técnicas e instrumentos de una evaluación susceptibles de desarrollar competencias se encuentra en la línea principal de uno de los grupos de investigación consolidados a nivel nacional sobre la evaluación formativa (Red de Evaluación Formativa y Compartida en la Docencia Universitaria), de que hablan Hamodi y otros (2015). Este grupo “se puso en marcha en 2005 y surgió “de la confluencia de las inquietudes de un grupo de profesores acerca de cómo mejorar sus modelos de evaluación universitaria y del contexto de reforma del EEES” Navarro y otros (como se citó en Hamodi y otros, 2015, pp. 147-148).

Para mejorar los modelos de evaluación, es primordial una reflexión profunda sobre las técnicas e instrumentos de evaluación. De hecho, y de forma prioritaria, la mencionada Red de Evaluación Formativa y Compartida en la Docencia Universitaria, en palabras de López-Pastor, Martínez, L. y Julián (2007) se planteó entre otros objetivos “recopilar, diseñar y contrastar una metodología adecuada para llevar a cabo procesos de evaluación formativa en la Enseñanza Superior, dentro del proceso de incorporación al EEES y desarrollar sistemas e instrumentos de evaluación formativa e incorporar metodologías docentes potenciadoras del aprendizaje autónomo del estudiante universitario” (p. 7).

En el caso que nos concierne, se trata de abordar la temática relacionada con las técnicas e instrumentos de una evaluación competencial, susceptible de garantizar un aprendizaje de calidad, a los estudiantes de Máster ELE. Siendo un requisito para garantizar la calidad y la fiabilidad de un sistema de evaluación, la diversificación de las estrategias e instrumentos de evaluación es un hecho que ha de tomarse en cuenta. En efecto, para una evaluación competencial, teniendo en cuenta su nivel de complejidad y de todos los

aspectos que se evalúan, es aconsejable proceder a la diversificación de los instrumentos de recogida de datos, para un análisis e interpretación que generen resultados objetivamente satisfactorios para el proceso formativo. De hecho, distinguiremos de diversas técnicas e instrumentos de evaluación. No se tratará de describir al proceso evaluativo, usando una estrategia con un instrumento concreto, sino que presentaremos las distintas estrategias y los instrumentos, para que, en cada situación, se emplee la técnica y el instrumento de forma oportuna.

El apartado dedicado a las técnicas e instrumentos de evaluación competencial se apoya específicamente en el estudio de Tirso (2012). Antes de presentar la tabla 8 que los resume, el autor procede a la distribución y caracterización de las técnicas de evaluación y las subdivide en:

- *Informales o no formales:* se caracterizan por su brevedad, pues se usan durante la clase y no toman la forma de evaluaciones estructuradas. Son generalmente, observaciones espontáneas, diálogos y preguntas de observación.
- *Semiformales:* A diferencia de las anteriores, las técnicas semiformales de evaluación requieren más tiempo de preparación, de valoración, por lo que pueden llegar a la calificación. Son ejercicios más estructurados y prácticas realizadas en el aula o fuera de ella.
- *Formales:* se consideran formales por la planeación y elaboración sofisticada que las caracteriza. Hay muchas exigencias en cuanto a su aplicación y las reglas de esta han de respetarse de forma escrupulosa. Por todas esas exigencias, tienen una periodicidad bien definida o se sitúan al final de un ciclo o de todo un proceso. Se emplean en este caso, instrumentos tales como los exámenes, las pruebas de ejecución, y las listas de cotejo o escalas.

A continuación, el mismo Tirso (2012) ofrece una tabla en la que presenta una serie detallada de técnicas e instrumentos de evaluación competencial. Según la tipología del instrumento, se podrá deducir si se está empleando una técnica formal, no formal o semi-formal. A la siguiente tabla 9, Vargas, J., · Mejía y López, T. (2019) añaden también las rúbricas como instrumento valioso en el marco de una evaluación competencial.

Tabla 9: Técnicas e instrumentos de evaluación de competencias

TÉCNICA DE EVALUACIÓN COMPETENCIAL	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN COMPETENCIAL
OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de cotejo - Registro anecdótico - Escalas de actitudes - Diario de clase - Escala de diferencial semántica
SITUACIONES ORALES	<ul style="list-style-type: none"> - Exposición - Diálogo - Debate
EJERCICIOS PRÁCTICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Mapa conceptual - Mapa mental - Red semántica - Análisis de casos - Proyectos - Diarios - Portafolio - Ensayo
PRUEBAS ESCRITAS	<ul style="list-style-type: none"> - Pruebas de desarrollo (Examen temático interpretativo) - Pruebas objetivas (de respuesta alternativa, de correspondencia, de selección múltiple, de ordenamiento, de emparejamiento)

Fuente: Tirso (2012)

Estas técnicas e instrumentos de evaluación no son privativos de alguna asignatura en concreto, sino que se pueden usar de forma contextualizada y generar resultados acordes al propósito de la tarea evaluadora. De hecho, en el caso de la formación del profesorado, en general, y particularmente, del profesorado de ELE, esas herramientas presentadas son de utilidad. Pero, ciñéndonos cada vez más en el campo nuestro, dentro de las herramientas que facilitan la evaluación de las competencias del profesorado de idiomas, se pueden agregar la conocida *Parrilla del perfil del profesor de idioma (European Profiling Grid, EPG)* en el apartado dedicado a las competencias del profesorado de idiomas y también el *Portfolio Europeo para Futuros Profesores de Idiomas (PEFPI)*, como otro instrumento que, junto con los anteriores, pueden resolver los problemas ligados a la evaluación de las competencias hoy en la formación inicial del profesorado.

6. PROBLEMAS DE LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

Presentamos, según autores y en un orden cronológico, los problemas que no favorecen la realización de la evaluación competencial según las características presentadas anteriormente, en la universidad, en general, y precisamente, en la formación inicial del profesorado. Este orden nos permitirá ver si con el paso del tiempo, se repiten los mismos problemas o si hay evolución y poder hacer proyecciones necesarias para la mejora.

En la universidad de forma general, el advenimiento del enfoque por competencias en el EEES no ha sido exento de problemas relativos a cómo evaluar las competencias del estudiante. Concretamente, empezamos subrayando los problemas que conoce la evaluación por competencias en la universidad, en general y en otro apartado, nos ceñimos en el caso de la formación inicial del profesorado.

Por lo que es de la evaluación competencial en la universidad,

- a) Valcárcel y Simonet (2009) piensan que la introducción de las competencias en los postgrados es un “aspecto difícil”, porque el profesorado universitario no ha sido adecuadamente formado sobre el diseño, la enseñanza y la evaluación de las competencias del estudiante. Pero, si la formación del profesorado se considera como el elemento central en todo proceso de innovación en la educación y sobre todo para el alcance de una educación de calidad (Mourshed Chijioke, y Barber, 2010), y que el profesorado no haya recibido formación suficiente para afrontar el cambio, lo más evidente es que la calidad de la acción formativa refleje la capacidad del profesorado a evaluar las competencias del estudiante.
- b) Rico y Fernández-Rodríguez (2013), por su parte, critican más bien un uso exagerado de las pruebas escritas, como técnica principal de evaluación; las cuales conducen prioritariamente a la calificación. De hecho, se desaprovecha de la gran diversidad de técnicas e instrumentos de evaluación tales como: la realización de actividades de diseños, trabajos monográficos, el análisis de casos o de experiencias, pequeñas investigaciones, portafolios de aprendizaje, etc. Plantea entonces el problema relativo al uso desequilibrado de las técnicas

e instrumentos de la evaluación competencial. Esto supone que se evalúan unas competencias, al detrimento de otras.

c) Hamodi y otros (2015) denuncian la ausencia de la autoevaluación del estudiante, la falta de evaluación entre iguales, ni la implementación de una evaluación compartida, en el marco de un sistema de evaluación que pretende desarrollar las competencias del estudiantado. La evaluación a este nivel peca por no implicar a todos sus participantes y de esta forma, hay tendencia a pensar que decide el profesorado de forma unilateral sobre el proceso; de ahí también las continuas incomprensiones entre alumnado y profesores sobre el tema. Si hablar de competencias nos hace pensar primero en el estudiante, en lo que este tiene que hacer (Roegiers, 2016), y que en la evaluación de dichas competencias este último no está implicado, se está transgrediendo la regla sobre la realización de una evaluación participativa o dialogada entre los actores del acto didáctico. De esta manera, resulta difícil que el estudiante pueda regular o sobre todo autorregular su aprendizaje.

d) Por otra parte, Cano y Fernández Ferrer (2016) dedicaron todo un capítulo sobre *Los retos futuros de la evaluación por competencias*. En teoría, esos retos resultan de las dificultades encontradas a la hora de la implementación de una evaluación competencial al cabo de un estudio que realizaron estos autores. Los desafíos a los que se expone la evaluación competencial, Cano y Fernández Ferrer (2016) los han distribuido en una serie de seis (6).

- Primero, los autores insisten en una *claridad conceptual*. Según explican, al cabo de la encuesta realizada, el estudiantado no percibe claramente la manera de hacer según el enfoque competencial y nota cierta improvisación por parte del profesorado; por lo que uno de los principales retos que afrontar en este marco es la estandarización sobre las competencias y la aclaración de los conceptos en torno a la evaluación competencial.

- Luego, reseñan sobre la necesidad de *abordar las competencias olvidadas*. En opinión de Cano y Fernández Ferrer (2016), se evalúan mayoritariamente la comunicación oral y los trabajos en equipos. Siendo

solo estas las que más se tienen en cuenta, la evaluación estaría haciéndose de manera parcial, creando un consiguiente desequilibrio en el desarrollo de las distintas competencias del estudiante. Ahora bien, el enfoque competencial pretende formar al individuo en todas sus dimensiones, o por lo menos, en las establecidas en un contexto concreto.

- Otro reto que ha de afrontar la evaluación competencial consiste *en pasar de una evaluación por competencias a la evaluación de competencias*. En efecto, explican, Cano y Fernández Ferrer (2016) según las investigaciones realizadas y su propio estudio, a la hora de hablar de evaluación, tan solo se incorporan unos criterios que remiten a las competencias en algunas tareas, pero de forma separada. De hecho, estima que el reto al respecto será pensar e implementar un sistema de acreditación de las competencias. Los mismos autores insisten también en una gestión factible de la recogida de evidencias, a fin de documentar y acreditar el grado de desarrollo competencial, que tenga lugar una evaluación formativa y que la evaluación sumativa esté basada en informes y evidencias científicas.
- El cuarto reto de Cano y Fernández Ferrer (2016) consiste en *Ensayar sistemas de formación dual*, porque estima que la competencia se desarrolla a través de la movilización y uso adecuado de los conocimientos, para poder resolver problemas concretos. De hecho, continúan estos autores, una evaluación competencial tendrá que realizarse con escenarios reales, para valorar la capacidad del estudiantado a afrontar problemas, sirviéndose razonadamente de los conocimientos de que disponen. Coincide aquí con Silva, Del Arco y Flores (2018) según quienes, “la práctica diaria en la escuela facilita el desarrollo de capacidades necesarias para el ejercicio docente” (p. 1).
- El quinto reto de Cano y Fernández Ferrer (2016) llama a la mejora de *los sistemas de feedback en la evaluación por competencias y de competencias*. Los autores, en su estudio, echan de menos el *feedback* en los procesos de evaluación, y supuestamente la falta de regulación. Una evaluación sin retroalimentación no participa del todo a la mejora del aprendizaje. Eso contrasta totalmente con lo establecido teóricamente: una

retroalimentación continua necesaria para la mejora del aprendizaje y el desarrollo competencial. Se ostenta la distancia existente entre teoría y práctica acerca de la evaluación competencial.

- Como sexto y último reto, los citados autores sugieren un *progreso en los sistemas de reconocimiento de las competencias adquiridas por vías no académicas*. Según aparece en el estudio de Cano y Fernández Ferrer (2016) “algunos egresados han indicado ciertas competencias, algunas de tipo interpersonal y otras como “la comunicación oral” las han adquirido fuera del ámbito académico universitario” (p. 148).

- e) Ríos y Herrera (2017), por su parte, establecen sobre la dificultad de lo que se entiende por competencias y el procedimiento para transformarlas en un objeto evaluativo, con un diseño propio, su implementación y formalización en los diferentes instrumentos de evaluación.
- f) Rodríguez-Gómez y otros (2018) han constatado una percepción débil por parte del estudiantado sobre su competencia evaluadora. Esto da a entender que carecen de formación sobre la evaluación debido a su falta de implicación en el proceso; lo cual significa que, hasta las evaluaciones autónomas, las coevaluaciones no forman parte de su cotidiano formativo y desaprovechan lógicamente de sus conocidas ventajas (Ibarra-Saiz y Rodríguez-Gómez, 2015).

En el caso preciso de la formación inicial del profesorado,

- g) Celman y otros (2009) afirman que el aspecto sobre la evaluación en la formación inicial del profesorado constituye “un lugar de relativa vacancia” (p. 13). Ahora bien, el personal al que se forma se prepara a ser evaluador, a servirse de la evaluación para desarrollarse profesionalmente y desarrollar las competencias del alumnado del que tiene cargo. Esta vacancia puede manifestarse de otra forma en la tabla 4 de las competencias clave del profesorado, donde la evaluación, según el EPG, desde sus primeros momentos en la etapa formativa inicial del profesorado de ELE remite básicamente a la elaboración y corrección de las pruebas y los exámenes, sin planteamientos teóricos necesarios, sobre la conceptualización, las técnicas e instrumentos que han de emplearse, para aportar calidad a los aprendizajes.

- h) Ruiz-Gallardo, Ruiz Lara y Ureña (2013) acusan la falta de comunicación entre docente y discente acerca de la evaluación; lo cual genera los malentendidos entre estos actores a la hora de evaluar los aprendizajes y los consiguientes efectos negativos. Mejorar dicha comunicación será un punto imprescindible para evitar las incoherencias y otros escollos a la tarea evaluadora.
- i) Del Rocío (2015) en el marco de la formación del profesorado de ELE, enfoca en el descuido de que sufren las competencias sobre el desarrollo profesional del docente en relación con su institución. La evaluación parece no considerar la participación activa del docente en el centro en que ha de trabajar. Eso se debería también a que el enfoque formativo se fundamenta en las simulaciones, y no en escenarios reales de aprendizaje. El autor echa también de menos la promoción del uso de las tecnologías, el descuido del desarrollo de la competencia digital, que, actualmente constituye un requisito fundamental en cualquier proceso de E-A.

En el mismo trabajo, la misma Del Rocío (2015) intenta mostrar el valor de la autoevaluación en la retroalimentación del docente de ELE en ejercicio, para mejorar la calidad de la E-A. Al cabo de dicho estudio, observa que hay una conciencia sobre la importancia de la autoevaluación entre los profesores encuestados, pero no se aplica por razones diversas. Las que se han evocado se resumen en la falta de tiempo, de asesoramiento, de difusión, motivación, el individualismo y la rutina en el profesorado de ELE.

- j) Molina y López-Pastor (2019) a raíz de las deficiencias observadas en su estudio sobre “la Transferencia de la evaluación formativa y Compartida” llegan a la conclusión según la cual, en la formación inicial del profesorado, han de desarrollarse sistemática y habitualmente sistemas de evaluación alternativa; las cuales se caracterizan por el impulso de evaluaciones orientadas al aprendizaje y el empleo de técnicas e instrumentos que implican la participación efectiva del estudiante al proceso evaluativo.

A raíz de los problemas enumerados en este apartado resumidos en: la falta de preparación del profesorado a evaluar las competencias, la no participación efectiva del estudiante en la toma de decisión sobre la evaluación, la no aplicación de la autoevaluación

y de la evaluación entre iguales, la falta de retroalimentación, y consiguientemente la falta de regulación, como las sugerencias que hacen Cano y Fernández Ferrer (2016), está claro que se requieren acciones de mejora, para que la evaluación pueda ser una herramienta de desarrollo competencial. Sobre todo, en el marco de la formación inicial de profesorado, es normal que el futuro docente vaya acostumbrándose a las tareas de su profesión. Una de las medidas tomadas por Velasco, Rodríguez, J. y Torrón (2012) en este sentido fue una coordinación efectiva entre el profesorado universitario, para poner en común las dificultades, ir afrontando, analizando juntos los distintos tipos de tareas y consensuar los criterios de evaluación, con el objetivo de mejorar continuamente la práctica docente y también el aprendizaje. Otra acción de mejora también es el uso de las tecnologías y la implicación del estudiante en la evaluación de sus competencias.

7. LAS TIC EN LA EVALUACIÓN

Más que antes, las tecnologías están actualmente en su momento de auge, pues lo virtual condiciona en gran mayoría la actividad humana y cada uno, en su sector de actividad, intenta sacar el máximo provecho que brindan las TIC. En el sector educativo precisamente durante el curso 2019/2020, el uso las TIC ya no se considera como una alternativa, sino como el principal canal apropiado para desafiar las limitaciones debidas a la pandemia del COVID 19. En efecto, la alta tasa de mortalidad causada por la pandemia y teniendo como vía de contaminación el contacto físico entre personas, una de las principales medidas tomadas para luchar contra la propagación del virus ha sido la distanciamiento social entre las personas o simplemente el aislamiento (Louro, 2020). De ahí, el cierre de los lugares que reúnen a las personas de forma física, como las escuelas y las universidades, en nuestro caso.

Habiéndose hecho imposible las actividades académicas presenciales, lo virtual se quedó la única posibilidad para poder seguir la labor académica en tiempo de crisis sanitaria. De hecho, se observa actualmente un creciente recurso a las TIC, para poder seguir desarrollando los currículos formativos en modalidad virtual y evaluar los aprendizajes. En medio de esta situación, se asiste a la emergencia de diversas aplicaciones TIC para desarrollar y evaluar aprendizajes en línea (Ortega y Gómez, T., 2017).

Por otra parte, son numerosas las ofertas formativas³⁰ (Edinumen, 2020), becas para la formación del profesorado³¹ sobre el uso de las TIC (Becas Santander, 2020). Exactamente, a este ideal dedicamos este apartado. Se trata de fundamentar el uso de las tecnologías en la formación inicial del profesorado, para que este se arrime a las necesidades del momento y que también, en tiempos de crisis como la que aludimos, el docente no vea su actividad obstaculizada por la incapacidad a encontrar, manejar o elaborar recursos digitales para el proceso E-A, y en este caso, para la evaluación de los aprendizajes.

Sin embargo, hay que precisar que las tecnologías se perciben de forma mitigada en el sector educativo. En efecto, los hay que han alcanzado un nivel óptimo en la integración de las TIC al aula por la garantía de calidad y la motivación que producen, algunos que están a medio camino y también otros que critican la educación basada en las TIC, prefiriendo seguir con el sempiterno esquema tiza/pizarra (Fundación telefónica, 2011). En nuestro caso, consideramos un sistema educativo con una integración efectiva de las TIC, asumiendo y afrontando los retos generados por estas.

En efecto, en el paradigma de las competencias que ha de disponer un docente, para un ejercicio profesional adaptado a la realidad social y a los tiempos modernos, aparece la competencia digital. Se trata concretamente de dotar al futuro docente de bases teóricas, metodológicas y de herramientas concretas que se adapten a los procesos formativos. Esto ayuda, por un lado, a no depender de un escenario de E-A en concreto y por otro, a diversificar los escenarios, para generar diversos tipos de actividades independientemente del lugar en que estamos y del momento de realización.

Respecto a la importancia de las tecnologías en la evaluación, Flores y Del Arco (2011) dejan observar que las evaluaciones pensadas para realizarse con las TIC favorecen el desarrollo de estrategias para hacer efectiva una evaluación continua, lo que en un contexto de evaluación competencial es rentable, pues garantiza retroalimentación y regulación de los aprendizajes. Insistiendo en esa capacidad de las TIC, Cano y Fernández Ferrer (2016) revelan también que el principal desafío reside en la capacidad de integrar las tecnologías en el proceso, para que estas puedan generar un valor añadido y no para

³⁰<https://edinumen.es/pdp-nooc-19-20/32-micrositios/pdp/recursos/84-nuevas-habilidades-digitales-del-profesorado-de-ele-disponible-del-del-6-abril-al-17-de-mayo-2020>

³¹Becas de formación para profesores <https://www.becas-santander.com/es/program/ie-online-teachers>

sustituir o eliminar las prácticas habituales, para que el sistema de evaluación sea competencial.

Olmos (2011), por su parte, muestra que va creciendo el interés por el uso de las tecnologías en la evaluación de aprendizajes en contextos universitarios de formación (presenciales, *b-learning* o *e-learning*). Eso genera una terminología nueva al aplicarse al proceso evaluativo, con el advenimiento de conceptos como *Computer-Assisted Assessment*, *e-Assessment*, *Computer-Based Assessment*, *evaluación online*, etc. Esa terminología, en su globalidad, se resume en el hecho de asociar los principios pedagógicos que han de alimentar todo proceso de evaluación y la aportación de las tecnologías e internet para su implementación.

El mismo Olmos (2011) sostiene por otra parte que “la evaluación *online* es una opción real; prueba de ello es que las plataformas de gestión de aprendizaje (LMS³²) recogen entre sus funcionalidades básicas un conjunto de herramientas vinculadas exclusivamente a la evaluación y/o auto seguimiento, entre otras relacionadas con los contenidos y la comunicación.” (p. 3).

La formación del futuro profesor al uso pedagógico de las TIC resulta tan necesaria porque la integración de tecnologías no está exenta de escollos. Hay, por ejemplo, riesgos de que las tareas realizadas en áreas virtuales no sean siempre obra de personas a las que están destinadas. Por eso, es importante que el docente tenga la necesaria preparación para evitar situaciones que impacten negativamente sobre la ética de la evaluación y que esta genere datos que no reflejen el rendimiento del estudiante evaluado/evaluador. Este es uno de los principales inconvenientes que pueda haber en este sistema de evaluación, tal como deja observar Olmos (2011). De esta forma, apoyándonos en el IC (2012), el uso de las TIC tendría que ser una asignatura formativa obligatoria, para todos si la competencia digital se considera clave en la formación inicial del profesorado, y no opcional o ausente, tal como hemos podido observar en los estudios de Castellano, Fuentes y De la Torre (2015) e Iglesias, C (2016).

³² La sigla es del autor.

8. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

Este capítulo se ha dedicado a escrudiñar el concepto de evaluación por competencias, partiendo de sus definiciones, sus características, abordando su relación con el factor calidad, su necesidad en el marco de la formación del profesorado, las técnicas e instrumentos necesarios, los problemas que conoce la evaluación competencial y la necesidad de las TIC en la evaluación en contextos presenciales y no presenciales de E-A.

Estableciendo un puente entre el primer capítulo y el actual, se observa una lógica en que se aplique una evaluación competencial en la formación del profesorado de ELE actual, pues la formación se desarrolla desde un enfoque por competencias. Sin embargo, observando de cerca las críticas que realizan los autores que abordan la problemática de la evaluación competencial en el Superior, en general, y particularmente en el marco de la formación inicial del profesorado, hay lugar a pensar que son numerosos los esfuerzos que han de hacerse en este sentido. Sigue presente la sempiterna discrepancia entre lo que establece la teoría y lo realmente aplicado.

Se observan concretamente carencias a nivel de la implicación efectiva del estudiantado, la efectividad de la retroalimentación, la falta de implementación real de algunos instrumentos de utilidad en la evaluación, como la autoevaluación; aspectos sin los cuales, el valor pedagógico de la evaluación se vería desvirtuado. Esos huecos podrían colmarse mediante una práctica evaluativa apoyada no solo en las simulaciones en el aula, sino también y, sobre todo, en contextos reales de aprendizaje, con las asignaturas de prácticas, que en algunos programas de Máster son optativas. También, es de utilidad la integración de las TIC en este proceso evaluativo, para arrimar el aprendizaje a la evolución de la sociedad y los avances tecnológicos y superar los retos actuales impuestos por la pandemia de la COVID 19.

Es importante resaltar que los problemas relacionados con la práctica de una evaluación competencial que cumple con los requisitos teóricos es sobre todo cuestión de la voluntad de los actores que intervienen en el proceso evaluativo. De hecho, tanto la implicación del discente como la retroalimentación y la regulación de los aprendizajes, que son elementos básicos y fundamentales en este sentido, dependen de los individuos. Las técnicas y los instrumentos también dependen de cómo se adaptan a los distintos contextos de evaluación. Dicha adaptación se realiza por los distintos actores. Pero también se tienen

en cuenta el que un proceso evaluativo, aunque reúne todas las condiciones de felicidad, no se exime de reproches. Por eso, críticas e insatisfacciones, siempre habrá y lo más importante consiste en considerar cualquier valoración como una oportunidad de mejora de la acción educativa.

Básicamente, este capítulo ha sido de gran importancia, pues ha ayudado a que se pueda tener una idea sobre las bases teóricas de una evaluación por competencias, comprobar el grado de coherencia existente entre teoría y práctica en este caso preciso, inspirarnos de experiencias anteriores sobre el proceso evaluativo, identificar las debilidades y fortalezas de uno u otro sistema de evaluación, para ver qué es lo que resulta oportuno aplicar en el presente estudio y hacer proyecciones para futuras investigaciones.

C. MARCO APLICATIVO

Capítulo 5. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1. INTRODUCCIÓN

A pesar de los problemas enumerados anteriormente sobre la evaluación por competencias en la Educación Superior, es importante reconocer que hay avances con el paso del tiempo. En efecto, Vacárcel y Simonet (2009), Masjuan y Troiano (2009) acusaban la falta de preparación del profesorado universitario a enseñar y evaluar competencias. Para salir adelante frente a esta situación, Hamodi y otros (2015) reseñan sobre la creación de redes de evaluadores, en este caso la Red de Evaluación Formativa y Compartida en la Docencia Universitaria. Compuesta de un grupo de profesores universitarios, esta red se ha fijado el objetivo de mejorar los modelos de evaluación universitaria de cara a adaptarse al sistema de evaluación que requería el EEES. En el mismo año, Villa A. y otros (2015) publican un estudio realizado con profesores y responsables académicos. Estos que se han basado prioritariamente en el enfoque adoptado y del que tienen una visión positiva, considerando los desajustes como problemas que se resuelven con el paso del tiempo y según el ritmo de cada institución. De igual manera, la investigación de Lacambra y González, F. (2018) nos reseña sobre una actitud optimista acerca del proceso de convergencia, aunque reconocen también que hay camino por recorrer.

Sobre los aspectos que necesitan profunda mejora entra la evaluación. Respecto a esta, asistimos a lo más habitual; el contraste entre la teoría y la realidad del aula. El listado de problemas³³ que conoce la evaluación competencial y los malentendidos que también genera a nivel universitario no parecen ser privativo de los casos estudiados. En el caso que nos ocupa, los Másteres ELE, también se han registrado situaciones problemáticas.

En este capítulo, se trata de plantear el problema de la presente investigación. De hecho, partimos de una presentación sucinta de la situación actual del español en el mundo, los factores que aumentan la fuerte demanda del conocimiento de esta lengua y los procesos

³³ Nos referimos a los problemas citados en el capítulo anterior sobre la evaluación por competencias.

puestos en marcha para garantizar una mejor divulgación de la lengua española y un aprendizaje de calidad de la misma. Uno de los elementos clave que garantiza un aprendizaje optimizado, en este caso, es la formación del profesorado. Una vez en este proceso formativo, enfocamos en la evaluación como elemento central en el desarrollo competencial del estudiante. Finalmente, planteamos el problema central del estudio en nuestro contexto, subdividiéndolo en una serie de interrogantes. Una vez planteado el problema, fijamos los objetivos del estudio (principal y específicos) y relacionamos esos objetivos con las preguntas de investigación en un cuadro de trazabilidad al final del capítulo.

2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y PLATEAMIENTO GENERAL

Recordamos que el presente estudio está basado en el impacto de la evaluación en el desarrollo de las competencias del estudiantado de Máster en ELE. Describiendo algunas características del estudiantado habilitado a cursar este Máster, Castellano, Fuentes y De la Torre (2015) afirman que los estudiantes de este Máster tienen un perfil de acceso diversificado. De manera general, son

graduados o licenciados de carreras afines a las lenguas; 2.º Graduados o licenciados de carreras relacionadas con las Humanidades y Ciencias Sociales o de la Educación; 3.º Graduados o licenciados de cualquier titulación; en estos casos, en algunos másteres es obligatoria la realización de un complemento formativo relacionado con la lengua de hasta 15 créditos. Igualmente, para graduados o licenciados extranjeros que quieran acceder a un máster, deberán acreditar el diploma oficial DELE que se encuentren entre el B2 y el C2 según el MCER. (p.171)

Pero de un programa a otro, se pueden ostentar disparidades respecto al perfil requerido a la hora de acceder a los estudios de Máster ELE. En la *web* del Máster Universitario en la Enseñanza del ELE³⁴ de la Universidad de Salamanca, por ejemplo, se priorizan a licenciados y graduados en filología, y también a profesionales con titulaciones alejadas de la Filología, pero que poseen experiencia laboral en la docencia del español. El Máster ELE de la Universitat de Lleida también acoge tanto a profesores de ELE como a personas que procuran emprender el camino de la docencia del español. De una universidad a otra, se pueden ver algunas particularidades, pero lo común es que el perfil del estudiantado es muy diversificado, hay estudiantes en fase inicial de su formación y otros, en fase de actualización o formación permanente.

³⁴ <https://www.usal.es/master-la-ensenanza-del-espanol-como-lengua-extranjera/perfil>

Sin embargo, las competencias consideradas clave en el marco de la formación inicial del profesorado de ELE parecen ser las mismas para todas las entidades que se dedican a la formación del profesorado. Pero en medio de la libertad de que goza la universidad en la gestión de la acción formativa, además del perfil del estudiantado es posible que haya discrepancias de otra índole. En el segundo capítulo de esta tesis, por ejemplo, se observan diferencias claras entre planes formativos de tres diferentes programas de Máster ELE que hemos presentado. Estas diferencias residen en la elección de los bloques formativos, las asignaturas: su repartición en obligatorias y optativas, los contenidos que desarrollar, los créditos asignados y la correspondiente carga horaria y de trabajo, supuestamente.

Aunque estos planes formativos no dicen de forma contundente todo sobre la calidad de la formación, llaman la atención respecto al grado de cohesión existente entre la batería de competencias que el Máster tendría que llevar al estudiantado a desarrollar, las asignaturas, los contenidos y los créditos.

Pero, antes de abordar detenidamente los problemas que afectan al aspecto pedagógico de la formación inicial del profesorado de ELE y el expresamente considerado en este estudio, parece necesario interrogarnos sobre lo que motiva a que haya tanto interés por la formación del profesorado de ELE en la actualidad. Para saberlo, será conveniente situarnos en el estado actual del ELE a nivel mundial, porque a partir de este, se podrán deducir las razones de la fuerte movilización y el interés de la mayoría por dedicarse a la docencia y/o el aprendizaje de ELE.

Para ello, tomamos como referencia el Informe del IC (2018) que nos ofrece los *rankings* y las distintas estadísticas que aparecen en este apartado. Según está consignado en ese documento, en el año 2018, el español ha alcanzado la cifra de 577 millones de hablantes, sea el 7,6 % de la población mundial. Este indicador de fuerte expansión del idioma se debe a que, además de los hablantes nativos (con más de 480 millones de hablantes), la lengua española se usa en varios sectores de la vida cotidiana. Sin extendernos a todos, y según el citado informe del IC (2018), algunos de estos sectores que más participan a la divulgación del ELE son:

El aprendizaje del idioma: el número de aprendices del español, según este informe, se sitúa a 21 millones por el mundo. Esta magnitud se ha alcanzado gracias a una evolución

progresiva de la enseñanza del español por el mundo. Dicha evolución es perceptible también a través de la multiplicación de centros de aprendizajes del idioma por el mundo (como el IC, las escuelas oficiales de idiomas, las universidades, los institutos de enseñanza secundaria). Cerca de estas instituciones de aprendizaje formal, se encuentran personas amantes del idioma y que lo aprenden de forma autónoma en la red, aunque no están incluidas en las estadísticas anteriores, pero participan en la promoción y divulgación de la lengua y cultura españolas.

En la *economía*, el mismo informe del IC (2018) revela que el español ocuparía el cuarto rango de las lenguas más poderosas del sector económico. Por otra parte, y pesar de la polémica que generó, no podemos olvidar mencionar a Molina (2006). En efecto, este antiguo Director del IC³⁵, en su tiempo, había insistido en los beneficios brindados por la E-A del ELE en una de sus salidas. Según explicaba, desde el siglo XIII, el español forma parte de las lenguas con mayor influencia y de gran cultura en el mundo. Actualmente, constituye una de las empresas más generadoras de riquezas, gracias a los que aprenden el ELE, pues el idioma produce el 15% del Producto Interior Bruto de España.

Pero subraya el mismo Molina (2006) que hay poca gente que viaja a España para el aprendizaje de la lengua y resulta importante impulsar el aprendizaje en contexto de inmersión en España, para que se amplíe el número de personas que entran en el país con este mismo objetivo, para generar más beneficios. Esto quiere decir que paralelamente al aprendizaje del idioma, los aprendices en situación de inmersión lingüística participan también en el desarrollo económico del país. Gracias a esta contribución, concluyó que el turismo idiomático se convertía en el más limpio de las numerosas industrias actuales, el que no genera contaminación y que garantiza prosperidad en los años venideros. Pero, para garantizar este esplendor proyectado, previamente, habría que garantizar un aprendizaje de calidad acompañado de otros incentivos que pudieran motivar al aprendizaje del idioma y atraer a más aprendices al país.

Por lo que refiere a las *comunicaciones de masa*, el citado informe del IC (2018) da a conocer que el español se destaca por ser la tercera lengua más utilizada en la Red. En el sector de la *ciencia y la cultura* ocupa también el tercer rango de los idiomas más usados en las publicaciones de la mayoría de las revistas, así como en el ámbito del Mercado

³⁵ Del 14 de mayo de 2004 al 9 de julio de 2007

editorial, donde España se ubica en el tercer rango de los países exportadores de libros por el mundo. En la *producción de libros*, ocupa el octavo rango, además de ser una lengua de traducción. En el *ámbito cinematográfico*, España, Argentina y México están en el *ranking* de los quince primeros países productores de películas y teleseries en el mundo.

Este prestigio, del que goza la lengua *española* actualmente, convierte en un objeto de preocupación los procesos que conducen a un aprendizaje óptimo de esta y también de éxito laboral de los que se dedican a su promoción. En efecto, la fuerte demanda de aprendizaje impulsa al mismo tiempo el asentamiento de una profesión, que, en las últimas décadas, ha conocido también un auge a través de una creciente oferta de cursos de grado y posgrado en lingüística aplicada a la enseñanza del ELE, numerosos estudios publicados en revistas sobre el mismo tema, actas de congresos, diseño y elaboración de manuales (Méndez y Pano, 2019). Apoya Muñoz-Basols (2019) que el “(...) sector se está consolidando como una salida profesional que cubre las necesidades de un variado espectro de aprendices: desde el estudiante que desea solucionar dudas antes de un examen hasta el ejecutivo que necesita preparar una reunión de trabajo en español” (p. 11).

Sin embargo, frente a esta ebullición del español, Muñoz-Basols, Rodríguez-Lifante y Cruz-Moya (2017) dejan observar que la internacionalización de la docencia del español plantea una serie de desafíos que hay que superar. Por un lado, el aumento del perfil laboral y docente de los profesionales de ELE a áreas geográficas nuevas, y por otro, las acciones que han de llevar a cabo las instituciones que tienen el objetivo de consolidar y lograr el reconocimiento social de la profesión en todos los contextos donde haya de enseñar y aprender el idioma. Pero nosotros enfocamos especialmente en lo que es la formación del profesorado de ELE.

Básicamente, el éxito del proceso E-A tiene su fundamento en la calidad del cuerpo profesoral de que dispone. De hecho, Llobera (2005), a la pregunta de saber qué campo de investigación se prioriza en el futuro, para que la E-A de ELE mejore, en su orden de prioridades, la primera propuesta estribaba en las necesidades de formación de los profesores de ELE. Evidentemente, el profesorado merece una formación de calidad para cumplir la doble misión de satisfacer las necesidades del aprendiz y participar en la profesionalización y dignificación de su profesión.

Según se ha observado, son numerosas las instituciones universitarias las que se dedican a la formación del profesorado de ELE y si tenemos en cuenta las disparidades enunciadas anteriormente, será evidente que diferentes sean también la calidad y el rendimiento de los egresados.

Hablar del rendimiento, en este caso, nos conduce inmediatamente al camino de la evaluación. En efecto, esta nos informa sobre el conocimiento adquirido, el cual constituye el rendimiento alcanzado por el estudiantado y a partir de la misma evaluación, se pueden tomar decisiones oportunas para mejorar el aprendizaje. Por eso, autores como Perrenoud (1993) y Sanmartí (2010) sitúan la evaluación en el centro de cualquier proceso formativo, pues determina cómo, qué se ha de aprender, qué estrategias emplear y con qué técnicas e instrumentos familiarizarse para desarrollar competencias. Así, las estrategias metodológicas para abordar los contenidos formativos y cómo desarrollar las competencias se determinan de forma interrelacionada a cómo está pensada la evaluación también. Consecuentemente, el diseño y la planificación de los programas formativos de Másteres ELE se ajustan a los criterios de evaluación, corroborando la prohibición de Perrenoud (1993) consistente en que no se le modifique la evaluación, pues esto supondría, tener que cambiar todo el proceso de E-A. Por estas razones, hemos elegido abordar el problema del desarrollo competencial del futuro profesorado de ELE a partir de la evaluación.

Pero respecto al tema, autores como, Ruiz-Gallardo y otros (2013) dejan observar una serie de problemas (como la mencionada falta de comunicación entre docente y discente acerca de la evaluación y los malentendidos originados por dicha incomunicación). Esta falta de comunicación derivaría de la no implicación del estudiantado en la evaluación; lo cual acarrea también el desaprovechamiento de las evaluaciones realizadas por el discente como son las autoevaluaciones, las coevaluaciones y las heteroevaluaciones, como subrayan Hamodi y otros (2015), Del Rocío (2015). Como futuros docentes, esta situación no le ayuda al estudiante a situarse sobre su competencia evaluadora, mientras que su futura profesión le expone a la tarea evaluadora de forma constante (Rodríguez Gómez y otros, 2018).

Por otra parte, Ruiz-Gallardo, Ruiz Lara y Ureña (2013) y Villa y otros (2015) muestran que hay una satisfacción sobre los procesos de E-A basados en las competencias, incluyendo a la evaluación. Pero según arguyen los citados autores, dicha satisfacción la

manifiesta básicamente el profesorado universitario, porque está familiarizándose con la nueva realidad de la evaluación competencial.

Sin embargo, Hamodi y otros (2015) conciben la evaluación como un proceso compartido entre los distintos participantes, de modo que los logros y fallos que conoce la evaluación han de ser responsabilidad de los distintos participantes. De hecho, el optimismo del profesorado se mitiga ante la opinión del estudiantado que alza voces discordantes. La fuente del desacuerdo e incomprensiones existentes entre profesores y estudiantes reside en la falta de adecuación entre método de enseñanza-programa docente, la evaluación y sobre todo la falta de información sobre los aprendizajes logrados y los que quedan por lograr (Ruiz-Gallardo y otros, 2013). Según los citados autores, estas discordancias originaron tensiones entre los 171 estudiantes de Máster de formación de profesorado encuestados en el marco del estudio que titularon: *La evaluación en la formación inicial del profesorado: qué creemos hacer y qué perciben los alumnos*.

Además de estos aspectos, Cano y Fernández Ferrer (2016) han mencionado la mejora de los sistemas de *feedback* en la evaluación por competencias y de competencias, a nivel universitario, en general. Esto deja deducir deficiencias en este aspecto. En efecto, si la función primordial de la evaluación reside en la retroalimentación y la regulación del aprendizaje, y quedan descuidadas, la evaluación se limitaría a cumplir prioritariamente la misión de selección/certificación y no de motor del aprendizaje. Ahora bien, en un contexto de formación inicial del profesorado y de aprendizaje competencial, informarse de sus logros y fallos y poder corregir estos últimos, constituyen un punto decisivo en la mejora de proceso de aprendizaje, pues al desconocer qué valemos y qué nos falta, la tendencia sería a caer en el error y la ilusión, considerados por Morin (1999) como “las cegueras del conocimiento”. Si tampoco hemos sido acostumbrados en la formación a retroalimentar y regular los aprendizajes, durante el ejercicio docente, lo más fácil será reproducir el modelo bajo el que hemos sido formado.

A raíz de todo lo que precede sobre la evaluación por competencias, sus fundamentos básicos y la realidad tal como está presentada en los estudios que hemos tomado como referencia, es el momento para detenernos y preguntar cuál es la opinión del estudiantado sobre el sistema de evaluación aplicado actualmente en los Másteres ELE y la capacidad de dicha evaluación a desarrollar las competencias de los futuros profesores

de ELE. O, en otros términos, en opinión del estudiante, ¿la evaluación tal como está concebida e implementada en el Máster ELE constituye una herramienta decisiva para el desarrollo de las competencias del estudiantado del Máster ELE?

Preferimos encuestar al estudiantado porque consideramos que es el informante más fiable para describir la realidad evaluadora en el aula, pues la vive bajo las distintas formas de hacer de un profesorado diversificado que tiene a su alcance.

Sin embargo, la pregunta principal de investigación que acabamos de plantear, puede desglosarse en tres interrogantes específicos. Concretamente, queremos saber ¿cuáles son las percepciones, actitudes y experiencias del estudiantado de los Másteres ELE sobre los procesos evaluativos que afrontan y su impacto en el desarrollo de las competencias? Para más precisión, importa también interrogarnos sobre ¿cuál es la tipología de actividades de evaluación que afronta el estudiante, para trabajar eficientemente las competencias docentes y retroalimentar el aprendizaje? Como futuro evaluador, también resulta necesario saber ¿cuál es el grado de implicación del estudiantado de Máster ELE en los distintos procesos y momentos de evaluación competencial; y su nivel de manejo de las técnicas e instrumentos a su alcance?

3. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

A este nivel, presentamos, por un lado, el objetivo principal de este estudio y por otro, procedemos a la segmentación de ese objetivo principal en objetivos específicos. Luego, al final de este apartado, realizamos un cuadro de trazabilidad en que relacionamos las preguntas de investigación del apartado anterior con los distintos objetivos del estudio.

3.1. Objetivo general

El propósito de esta investigación es *analizar el sistema actual de evaluación de los aprendizajes en unos programas de Máster universitarios de ELE en España, basándonos en las percepciones y experiencias del estudiantado sobre la evaluación; para finalmente proponer unas acciones de mejora orientadas hacia una evaluación centrada en el desarrollo competencial del estudiantado del Máster ELE.*

3.2. Objetivos específicos

El objetivo general de este estudio se desglosa en los distintos objetivos específicos siguientes:

- Recoger y analizar la información sobre las concepciones que los estudiantes del Máster ELE tienen sobre la evaluación educativa;
- Determinar si la tipología de actividades evaluativas del Máster favorece el desarrollo de competencias docentes y retroalimenta el aprendizaje.
- Evaluar el grado de implicación de los estudiantes de ELE en la evaluación de sus aprendizajes.
- Hacer una propuesta de mejora sobre los aspectos juzgados deficientes en el proceso evaluativo.

Tabla 10: Cuadro de trazabilidad entre preguntas de investigación y objetivos de la misma

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
1. ¿Cuáles son las percepciones y las actitudes de los estudiantes de Máster de enseñanza de ELE sobre la evaluación?	1. Recoger y analizar la información sobre las actitudes y concepciones que los estudiantes de Máster ELE, tienen sobre la evaluación educativa;
2. ¿Qué tipo de actividades de evaluación se realizan para desarrollar las competencias del estudiante de Máster ELE y que favorecen la retroalimentación de su aprendizaje?	2. Determinar la tipología de actividades evaluativas que estimulan el desarrollo de las competencias docentes y que retroalimentan el aprendizaje
3. ¿Está implicado el estudiante de Máster ELE en los procesos evaluativos y se sirve de las técnicas e instrumentos de evaluación necesarias, para evaluar las competencias.	3. Evaluar el grado de implicación de los estudiantes de ELE en la evaluación de sus aprendizajes
4. ¿Qué medidas tomar para mejorar el proceso evaluativo en el Máster ELE?	4. Hacer una propuesta de mejora sobre los aspectos deficientes del proceso evaluativo.

Fuente: Elaboración propia

4. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

En este breve apartado, ha sido cuestión de hacer el planteamiento del presente estudio, basándolo en la definición del problema que pretende resolver, puesto en relación con los distintos objetivos. Para ello, ha sido necesario partir de estudios que tratan de la necesidad del ELE actualmente, tanto para los aprendices como para los que se dedican a la docencia del idioma y los retos que supone. De los mayores desafíos que conoce el proceso E-A de ELE, nos hemos inclinado hacia la formación del profesorado. Esta se considera como un elemento pilar en el proceso de innovación y optimización de la calidad del aprendizaje, como bien han recalcado Mourshed Chijioke, y Barber (2010) y Trujillo (2015). Aunque puede contar con la colaboración de los demás actores del acto didáctico, tiene fundamentalmente a su cargo el diseño, la planificación y la evaluación del aprendizaje.

Sobre este último aspecto, hemos centrado nuestro estudio, para ver hasta qué extremo la evaluación constituye una herramienta al servicio del aprendizaje y al desarrollo de las competencias del estudiantado del Máster ELE. Contar con la opinión del

estudiantado, en este caso, ofrece la oportunidad de obtener información de quien vive realmente el fenómeno evaluativo desde su tipología diversificada, hecha de distintas formas por un profesorado diversificado también; de ahí que la hayamos elegido como principal informante para el estudio.

Sin embargo, los estudios realizados sobre el tema en la Educación Superior y prioritariamente en la formación inicial del profesorado (Ibarra-Saiz y Rodríguez-Gómez, 2015; Ríos y Herrera, 2017 y Rodríguez Gómez y otros 2018) dan testimonio de una falta de cohesión entre la teoría hecha sobre la evaluación y la práctica real de esta en el aula. Siendo el ELE nuestro campo de interés, preferimos investigar sobre cómo se realiza actualmente la evaluación competencial en los Másteres ELE, pues su implementación tampoco se exime de críticas, como la poca o la no implicación del estudiantado en la evaluación (Del Rocío, 2015), la falta de retroalimentación en la evaluación (Del Rocío, 2015 y Cano, 2016). Estos factores resultan capitales en la concepción actual de la evaluación, pero para saber sobre cómo se realiza a día de hoy, es de gran utilidad basarnos en un proceso metodológico que nos ayude a obtener datos fiables cuyo análisis pueda conducir a la toma de decisiones de mejora.

Capítulo 6. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1. INTRODUCCIÓN

Aquí, hablamos prioritariamente de la metodología por la que hemos optado, para realizar nuestro estudio. Al hablar de metodología en ciencias humanas y sociales, se piensa inmediatamente en los métodos cualitativos (basados en la subjetividad y la flexibilidad según las situaciones y los individuos implicados) y en los cuantitativos (basados en la objetividad, el uso de datos multivariados y análisis estadísticos, para llegar a la generalización de los resultados). Las singularidades de cada enfoque están en el origen del sempiterno antagonismo entre ambos. Pero, en la actualidad, aparece una vía de conciliación donde los dos enfoques tienden a complementarse. Cuando en un estudio se da este último caso, asistimos a una nueva metodología conocida como mixta (Núñez, 2017). En el presente estudio, nos abstraemos entonces de la “false dichotomy” (Greg, Kathleen y Namey, 2012, p. 189), que gira en torno a estos enfoques, sin despreciar tampoco la pertinencia de los argumentos que se formulan a favor o en contra del uno o del otro. Pero, en función de la característica de nuestro estudio y la necesidad de servirse de las técnicas e instrumentos de cada uno de los enfoques, resulta útil una combinación de los dos métodos. Por eso, hemos optado por una metodología mixta.

2. METODOLOGÍA: Metodología Mixta

A guisa de definición, Bian (2015) y Schoonemboom y Johnson (2017), conciben la investigación mixta como aquella en la que el investigador o el grupo de investigación emplea de forma combinada técnicas e instrumentos de corte cuantitativo y cualitativo, para lograr un análisis y comprensión profundos del fenómeno estudiado y llegar a un alto nivel de acuerdo. La combinación de los enfoques aquí constituye una estrategia de complementariedad, pues permite que se acceda a datos de diverso tipo, que ninguno de los enfoques tomado aisladamente pudiera alcanzar. También, puede ayudar a corroborar

o contrastar los datos de análisis y alcanzar una mayor fiabilidad de estos, generando un análisis profundo y satisfactorio del objeto de estudio.

Arguyendo sobre el valor de los estudios de corte mixto, Bian (2015) sostiene que un solo dato puede resultar insuficiente para un análisis profundo del objeto de estudio; y para acentuar la explicación y mejorar los resultados generados por el primer método, es importante recurrir a otro secundario, y así colmar los eventuales huecos del primero. Al realizarse de esta forma, explica el autor, el estudio puede estructurarse en momentos diferentes, aunque también, se dan casos en que las dos técnicas pueden emplearse simultáneamente.

Efectivamente, esta estructuración que de que trata Bian (2015), está corroborada por Gómez Sánchez (2015). Este último, después de ver también en los estudios metodológicamente mixtos una estrategia de complementariedad entre los métodos, sin que ninguno de los métodos disimule al otro, estima que “el producto final de este tipo de diseños multimétodo suele ser normalmente un informe con dos partes bien diferenciadas, cada una de las cuales expone los resultados alcanzados por la aplicación del respectivo método.” (p. 17).

En el apartado reservado a la presentación de los resultados de este estudio, disponemos, efectivamente, de las dos partes de que habla Gómez Sánchez (2015). Se trata de presentar los datos recogidos por el instrumento de corte cuantitativo, por un lado y luego, los del instrumento cualitativo, por otro y proceder finalmente a la triangulación de estos mismos datos.

Pero antes de llegar a este extremo, hay que precisar que nuestro estudio se sitúa en el ámbito educativo. Al respecto, Núñez (2017) precisa que la investigación mixta aplicada en la educación debe tener en cuenta la “operacionalización del método, a través de la cual se debe explicitar claramente el empleo de los dos métodos (simultaneidad, secuencialidad), la existencia de un método prioritario o dominante, la función de la integración y las fases de la investigación donde cada uno interviene (preguntas, recojo de datos, análisis, interpretación)” (p. 640).

Con el objetivo de cumplir con este requisito de operacionalización de Núñez (2017), y precisamente en lo que reza con la explicación de los métodos, la priorización del uno sobre el otro, Pereira (2011) hace una clasificación de posibles diseños del método

mixto, en relación con su referencial teórico (cuantitativo o cualitativo). Según el criterio de dominancia o igualdad entre enfoques utilizados y el momento en que se aplican, el citado autor estructura los posibles diseños mixtos en la tabla 11, de la que escogimos el diseño para el presente estudio.

Según la simbología empleada por Pereira (2011), el enfoque abreviado en mayúscula es prioritario en el diseño y el que aparece en minúscula es secundario. De esta forma, en un estudio mixto, la mención CUAL remitirá a un método mixto que tiene como enfoque prioritario al cualitativo y esta misma mención, en minúscula “cual” remitirá al mismo enfoque, pero considerado secundario en el diseño. CUAN, por su parte, referirá al diseño en que predomina el enfoque cuantitativo y “cuan”, será el mismo enfoque, pero secundario. El mismo autor muestra las posibles combinaciones de enfoques que pueden darse según los criterios de prioridad en un estudio concreto. Aunque en la tabla 11 aparecen solo casos en que hay un método dominante y otro secundario, en la tabla 12 de Núñez (2017), más adelante, hay la posibilidad de que se empleen dos métodos y que todos tengan el mismo grado de prioridad en un estudio apoyado en una metodología mixta.

Por otra parte, el criterio de enfoque dominante/ secundario y el orden de aparición de los distintos estos en el estudio genera también otros símbolos que aparecen en la tabla 11, pero que empezamos a explicar aquí.

+: Indica que el método secundario se aplica en el mismo período de recolección de datos que el dominante (uso concurrente o simultáneo de los métodos).

→: Indica que el método secundario se ha aplicado después de la recolección de los datos primarios (uso secuencial de los distintos métodos).

Tabla 11: Diseños de investigación mixta en función del referencial teórico³⁶

Priorización del método cualitativo	Priorización del método cuantitativo
CUAL + cual	CUAN + cuan
CUAL → cual	CUAN → cuan
CUAL + cuan	CUAN + cual
CUAL → cuan	<u>CUAN</u> → <u>cual</u> ³⁷

Fuente: Elaboración propia, inspirada de Pereira (2011, p. 18)

³⁶ Este ordenamiento no excluye la posibilidad de codominancia de enfoques, de modo que el CUAL y el CUAN se consideren en la misma altura en el mismo estudio.

³⁷ Está subrayado porque es el diseño considerado en el marco de nuestro estudio.

Por otra parte, Creswell (como se citó en Pereira, 2011) establece también una tipología diversificada de los diseños mixtos, pero esta vez, basadas en si el estudio trata de explicar, explorar y/o confirmar, transformar, datos, basándose en el análisis estadístico o cualitativo de los mismos. También, la clasificación toma en cuenta el orden de paso de los distintos métodos empleados en el estudio, resumidos en los factores de recurrencia y secuencialidad. De esta última clasificación, se distinguen ocho tipos de diseños mixtos y más adelante, justificamos el diseño elegido para nuestro estudio. Pero antes, queremos resumir el proceso de operacionalización de los métodos mixtos, haciendo nuestra la siguiente tabla 12 de Núñez (2017).

Tabla 12: Operacionalización de los métodos mixtos

ELEMENTO	CUESTIONAMIENTO	POSIBILIDADES
Temporalidad	¿En qué momento intervienen los métodos?	-Simultaneidad: en el seno de la misma herramienta están integrados ambos métodos
		- Secuencialidad: existen herramientas que hacen intervenir primero una mirada para luego dar paso a la segunda
Ángulo prioritario	¿Existe un método dominante ?	CUAL/cuant: dominante cualitativa
		cual/CUANT: dominante cuantitativa
		CUAL-CUANT: equilibrio en el empleo de ambos métodos
Función	¿Cuáles son los objetivos de cada uno de los métodos empleados?	Contrastar/comparar los resultados
		Integrar los ángulos de análisis o los resultados
		Mostrar controversias
		Informar al otro método
Fases de intervención	¿En qué fase intervienen los dos métodos?	Concepción
		Análisis
		Interpretación
Datos	¿Cuántos tipos de datos genera el método mixto?	Bi-dato: hay dos tipos de datos comparables
		Mono-dato: los dos tipos de datos son considerados como uno

Fuente: Núñez (2017, p. 641)

En nuestro caso, realizamos una investigación explicatoria, de diseño mixto con priorización del enfoque cuantitativo sobre el cualitativo (CUAN→cual). Según Pereira (2011), cuando se usa una estrategia secuencial explicatoria, los resultados cualitativos se

utilizan para explicar los cuantitativos y la obtención de los datos se hace según el ordenamiento CUAN → cual, haciendo especial énfasis en la explicación e interpretación de las relaciones. Respecto al protocolo temporal de aplicación de los distintos enfoques en nuestro estudio, realizamos primero la recogida de datos cuantitativos y luego, los completamos los cualitativos, recogidos posteriormente (optamos entonces por un orden secuencial de los distintos métodos).

El método cuantitativo tiene predominancia sobre el cualitativo porque los datos recogidos por el instrumento del primer enfoque responden a la mayoría de las preguntas de investigación hechas y el cualitativo aporta informaciones complementarias sobre especificaciones que no podían obtenerse a partir del instrumento cuantitativo. Por otra parte, algunos datos del segundo instrumento ayudan también a corroborar los resultados del primero.

Para que la información recabada sea fiable y válida, los instrumentos de recogida de datos tienen que pasar por un proceso de elaboración que incluye distintas etapas e implique también la participación de diversas personas en el estudio. En el apartado siguiente, procedemos a la descripción de los instrumentos considerados en el marco de este estudio, apoyándonos en la teoría sobre estos.

3. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

3.1. El cuestionario

En opinión de Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio (2010), el cuestionario parece ser el instrumento más empleado en el proceso de recolección de datos de investigación en el ámbito de lo social. Muñoz (2003) tiene la misma concepción cuando que la elaboración y la administración de cuestionarios constituyen un procedimiento clásico en las ciencias sociales. Según el citado Muñoz (2003), el cuestionario se usa tanto porque “su versatilidad permite utilizarlo como instrumento de investigación y como instrumento de evaluación de personas, procesos y programas de formación. Es una técnica de evaluación que puede abarcar aspectos cuantitativos y cualitativos.” (p. 1). En el presente estudio el instrumento principal de recogida de datos es el cuestionario.

Queremos recordar a este nivel que nuestro estudio radica en las experiencias y actitudes del estudiantado del Máster ELE acerca de la evaluación de sus competencias, y de conformidad con Tejedor y otros (2009), los estudios sobre las actitudes se realizan, generalmente, mediante cuestionarios. En efecto, las técnicas e instrumentos empleados en este caso ayudan a obtener la información de la forma más objetiva posible. Respecto a la forma más conveniente de obtener información sobre las opiniones, lo más fiable sería preguntarle al informante de forma directa, cuáles son sus percepciones, sentimientos u opiniones acerca del objeto de actitud (Alaminos y Castejón, 2006).

Desde una perspectiva teórica, García de Cecilia (2018) define al cuestionario como un conjunto de preguntas formuladas de forma idéntica y dirigidas como tal a todos los informantes, destinada a la obtención de la información. En cuanto instrumento de medida, ha de poder situar a todos los informantes en un mismo contexto y garantizar la comparabilidad de las respuestas entre grupos de personas distintas.

(...) al utilizar esta técnica, el evaluador y el investigador tienen que considerar dos caminos metodológicos generales: estar plenamente convencido de que las preguntas se pueden formular con la claridad suficiente para que funcionen en la interacción personal que supone el cuestionario y dar todos los pasos posibles para maximizar la probabilidad de que el sujeto conteste y devuelva las preguntas. (Muñoz, 2003, p. 2)

La claridad en la formulación de las preguntas facilita la comprensión al encuestado y le puede motivar a seguir cumplimentando el cuestionario. Dicha claridad se comprueba, primero, en el proceso de elaboración del instrumento, concretamente a nivel de la validación de contenido, donde los jueces que proceden a la validación hacen recomendaciones sobre la claridad de algunos ítems. Estos detalles aparecen en el apartado dedicado a la construcción de nuestro instrumento.

3.1.1. Construcción del cuestionario

Respecto a las distintas formas de recoger la información mediante cuestionarios, Hernández-Sampieri y otros (2010) enumeran Internet como una de estas. De conformidad con estos autores, hemos elaborado un cuestionario que se ha de cumplimentado *online*, para facilitar la recogida de datos y obviando las limitaciones debidas a la distancia geográfica entre el investigador y el informante. Dado que el cuestionario procura recoger las opiniones y experiencias del estudiantado sobre la evaluación de su aprendizaje, ha sido oportuno apoyarnos en Ñaupás y otros (2014) que proponen para estudios sobre opiniones y actitudes el uso de las escalas. A guisa de definición, Vallejo (2011), concibe una escala

como “un cuestionario con varias preguntas (o ítems) que expresan el mismo rasgo o actitud y cuyas respuestas se van a sumar en un total que indica dónde se encuentra o cuánto tiene cada sujeto de la variable o característica que pretendemos medir” (p. 28).

Pero de los tipos de escalas usadas para la medición de actitudes y opiniones, hemos optado por la “Escala Likert” de la que tratan Duverger (1996), Hernández-Sampieri y otros (2010), Vallejo (2011) y Arévalo (2015). Esta escala se define como una serie de ítems presentados en forma de afirmaciones, proposiciones o juicios, con el propósito de medir la reacción del informante mediante una valoración numérica entre tres, cinco o siete categorías (Hernández-Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010).

Respecto a la construcción de la escala Likert, dicen Hernández-Sampieri y otros (2010) que

(...) en términos generales, una escala Likert se construye con un elevado número de afirmaciones que califiquen al objeto de actitud y se administran a un grupo piloto para obtener las puntuaciones del grupo en cada ítem o frase. Estas puntuaciones se correlacionan con las del grupo a toda la escala (la suma de las puntuaciones de todas las afirmaciones), y las frases o reactivos, cuyas puntuaciones se correlacionen significativamente con las puntuaciones de toda la escala, se seleccionan para integrar el instrumento de medición. Asimismo, debe calcularse la confiabilidad y validez de la escala. (p.252)

En nuestro caso, se trata efectivamente de una serie de afirmaciones, que como queda dicho, han pasado por los procesos de validez y confiabilidad, como podemos ver más adelante. Pero, de momento, dedicamos el espacio siguiente a la descripción concreta del cuestionario elaborado para la recogida de datos de la presente investigación. En aplicación a lo establecido en García de Cecilia (2018), el instrumento se estructura en tres apartados principales.

- Una *cabecera* donde aparecen informaciones sobre el título asignado al instrumento, la población a la que va dirigido y la institución universitaria bajo la cual el estudio se está llevando a cabo. Aparece también un espacio reservado a la identificación del investigador, la fecha en la que se terminó de elaborar el instrumento y a partir de la cual empezó a administrarse.
- Una *introducción*: En este apartado, presentamos sucintamente el propósito del estudio, en general, y del cuestionario, particularmente. También, contiene informaciones sobre la garantía de confidencialidad y del consentimiento informado. Además, deja un apartado a la motivación del informante; el cual

consiste en mostrarle la oportunidad brindada al colaborar en el estudio. Como es de esperar, aparecen las instrucciones necesarias para la correcta cumplimentación del cuestionario y se cierra la parte introductora con los agradecimientos del investigador.

- *La última parte del cuestionario:* conlleva el conjunto de ítems elaborados para obtener la información sobre el objeto del estudio. A esos ítems, el informante les aportará elementos de respuestas según las instrucciones indicadas en la cabecera.

Respecto a los ítems, la versión inicial del cuestionario está compuesta de 42 ítems, repartido en 7 bloques. Esos bloques, a su vez, se subdividen en tres grandes dimensiones. La primera remite a la concepción, actitudes y experiencias del estudiantado sobre la evaluación (Bloques 1 y 7). La segunda busca la información sobre la tipología de actividades de evaluación, el *feedback* y los mecanismos de regulación del aprendizaje (Bloques 2, 3 y 4). El tercer bloque recoge la información sobre la implicación del estudiantado en la evaluación y las técnicas e instrumentos que se usan en los distintos momentos la evaluación (Bloques 5 y 6) a lo largo del proceso formativo del estudiante del Máster ELE.

Los *ítems* se presentan en forma de la escala *Likert* de 5 puntos. De esta forma, nuestros encuestados expresan su grado de acuerdo con el contenido de cada ítem del cuestionario teniendo en cuenta que otorgar la calificación: 1 = Completamente en desacuerdo; 2 = En desacuerdo 3 = Indiferente; 4 = De acuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo). En la tabla 13, elaboramos un cuadro de trazabilidad que relaciona las distintas dimensiones del estudio con sus objetivos del mismo y los ítems que recaban la información acerca del objeto de estudio.

Tabla 13: Trazabilidad sobre la construcción del cuestionario

Objetivos	Dimensión 1: Concepción Experiencias y actitudes del estudiantado sobre la evaluación	Dimensión 2: Tipología de las actividades de evaluación, y mecanismos de <i>feedback</i> y regulación	Dimensión 3: Implicación del estudiantado en la evaluación y manejo de técnicas e instrumentos en los distintos momentos de evaluación
1. Recoger y analizar la información sobre las actitudes y concepciones que los estudiantes de Máster ELE, tienen sobre la evaluación educativa;	Ítems de los bloques 1 y 7		
2. Determinar la tipología de actividades evaluativas que estimulan el desarrollo de las competencias docentes y que retroalimentan el aprendizaje		Ítems de los bloques 2, 3 y 4	
3. Determinar el grado de implicación y de manejo de los instrumentos de evaluación por los estudiantes del Máster ELE.			Ítems de los bloques 5 y 6

Fuente: Elaboración propia

3.1.2. Validación del Cuestionario

Como, anunciado anteriormente, hemos sometido el cuestionario a dos tipos de validación: la validación de *contenido* y *el test de confiabilidad*. A continuación, presentamos los dos procedimientos y sus resultados.

- La validez del contenido

Este tipo de validez “determina si el conjunto de ítems formulados para la muestra de indicadores es realmente representativo del constructo a medir, sin omisiones y sin desequilibrios” (García de Cecilia, 2018, p. 2). Un cuestionario que ha pasado por un

proceso de validación adecuado, ha de medir realmente el objeto sometido al proceso de medición.

Para saber si el cuestionario elaborado cumplía con el requisito anterior, hemos solicitado la experticia de jueces con dilatada experiencia sobre el tema desarrollado. De hecho, hemos contado con la participación de diez (10) jueces que han aceptado voluntariamente validar el contenido del cuestionario según los criterios de *univocidad* y *relevancia*.

Respecto a la *univocidad*, este criterio trata de comprobar si el ítem posee un significado único y está en consonancia con el resto de los ítems de un mismo bloque y también de la temática general. El proceso de validación según este criterio consistía en que los jueces dijeran que el ítem es unívoco o no. Estadísticamente hablando, el ítem que tuviera una valoración positiva por debajo de 50% de los jueces tenía que reformularse, cambiar de bloque o suprimirse, según las observaciones de estos. Por eso también, en la tabla que recogía los ítems, se reservó un espacio en blanco al final, para que los jueces hicieran las anotaciones si así lo ameritaba.

A continuación, en la tabla 14, se resume la validación de contenido según el criterio de *univocidad*.

Tabla 14: Validación de contenido según el criterio de univocidad

Criterio de validación	Definición: Se trata de comprobar si	Calificación	
		Sí	No
UNIVOCIDAD	el ítem posee un significado único o se utiliza siempre con un solo y único significado.		

Fuente: Elaboración propia

En el caso de la *relevancia*, hemos optado por una valoración gradual situada en un intervalo de [1-4], como se puede ver en la tabla 15.

De esta forma, el ítem que tuviera una valoración de 1/4 era considerado irrelevante y 2/4, poco relevante. Basándose en las observaciones de la mayoría de los jueces, se podía proceder a la corrección o la supresión de algún ítem no o poco relevante. Los que tenían la valoración 3/4 y 4/4 eran considerados relevantes y muy relevantes, respectivamente, aunque también podían requerir alguna mejora en la redacción. Para las observaciones, se

ha reservado también un espacio en blanco al final del cuestionario, donde cada juez podía hacer los comentarios necesarios.

Tabla 15: Validación de contenido según el criterio de relevancia

Criterio de validación.	Definición: Se trata de comprobar si	Puntuación [1 -4]
RELEVANCIA	el ítem es apropiado para representar el contenido del constructo de la variable en estudio.	Si el ítem no es relevante 1/4 Si el ítem es poco relevante 2/4 Si el ítem es relevante 3/4 Si el ítem es muy relevante 4/4

Fuente: Elaboración propia

La tabla 16 presenta la versión inicial del cuestionario que hemos elaborado y enviado a los jueces para la validación de contenido, con los bloques repartidos en función de las dimensiones consideradas. En función del tipo de información que se busca en alguna dimensión concreta, se podrán ver combinaciones entre los bloques que giraban en torno a una misma dimensión. Por eso, los ítems de los bloques 1 y 7, forman, por ejemplo, lo que ha constituido la primera dimensión.

Tabla 16: Cuestionario sometido a la validación de contenido

DIMENSIONES CONSIDERADAS	BLOQUE (S)	ÍTEMS
-DEFINICIÓN/ CONCEPCIÓN DE LA EVALUACIÓN	1	1- La evaluación es el proceso usado por el profesor, para apreciar qué ha aprendido el alumno, al cabo de una asignatura. 2- La evaluación es una actividad que consiste en asignar a los aprendices calificaciones para acreditar su nivel.
	y	3-La evaluación es un proceso que consiste en detectar las fortalezas y debilidades del estudiante, para mejorar la enseñanza/aprendizaje. 4- La evaluación es un proceso que informa sobre cómo el aprendizaje está realizándose.
-CONCLUSIONES SOBRE LA EVALUACIÓN	7	39- La evaluación tiene que eliminarse del proceso de enseñanza / aprendizaje. 40- El sistema de evaluación en mi máster ha de mejorarse. 41- Estoy satisfecho de cómo se evalúa en las asignaturas del máster de ELE. 42- El sistema de evaluación aplicado en mi máster me prepara a ser altamente competitivo en mi profesión.

<p>-EXPERIENCIA SOBRE LA EVALUACIÓN Y ÉTICA DE LA MISMA</p>	<p>2</p>	<p>5- La evaluación es un proceso que me causa nervios y ansiedad. 6- Es excesivo el tiempo de dedicación a las tareas de evaluación. 7- Me resultan complejas las tareas de evaluación. 8- La evaluación de los aprendizajes se realiza de forma transparente. 9- La evaluación se realiza para penalizar a los estudiantes. 10- La evaluación del aprendizaje tiene en cuenta la diversidad en el alumnado y se contempla la equidad en su desarrollo.</p>
<p>-PROCESO DE EVALUACIÓN, CONTENIDOS, ACTIVIDADES Y COMPETENCIAS</p>	<p>3</p>	<p>11- El proceso de evaluación se hace según un <i>planning</i> bien definido. 12- Los criterios de evaluación están definidos con mayor claridad. 13- Los contenidos de evaluación coinciden con los que se trabajan en sesiones presenciales y/o virtuales. 14- La evaluación se focaliza en los contenidos teóricos de las asignaturas. 15- La evaluación me ofrece la posibilidad de aplicar mis conocimientos teóricos en situaciones semejantes a las de mi profesión futura.</p>
	<p>y</p>	<p>16- La evaluación consiste en la ejecución continua de una serie de tareas calificables 17-La evaluación está centrada en conocimientos, actitudes, habilidades, técnicas/estrategias e instrumentos necesarios para un profesor de ELE 18- Se emplean actividades diversificadas para evaluar el aprendizaje. 19- Las actividades de evaluación me llevan más allá de lo aprendido en el aula. 20- Participo a las tareas reales de evaluación durante las prácticas. 21- La evaluación me permite aprender el proceso de evaluación y acreditación de los DELE.</p>
<p>-RESULTADOS DE EVALUACIÓN, FEEDBACK Y REGULACIÓN</p>	<p>4</p>	<p>22- La evaluación me permite informarme sobre el Marco Europeo de cualificaciones profesionales. 23- Me informan sobre mis resultados de evaluación mediante un correo que me indica mi calificación. 24- Los resultados de mi evaluación me informan sobre los errores y logros de mi aprendizaje. 25- Mis resultados de evaluación se acompañan de comentarios que me lleven a reflexionar sobre mi aprendizaje. 26- Me esfuerzo a corregir mis errores después de cada sesión de evaluación. 27- Colaboro con los compañeros, para corregir mis errores.</p>

		28- Los profesores me conceden horas de tutoría, para aclarar las dudas que tengo.
LOS PARTICIPANTES AL PROCESO EVALUATIVO	5	29- Me consultan sobre la forma de evaluación de mi proceso formativo (actividades de clase y el TFM).
	y	30- Tengo la posibilidad de evaluar mi propio aprendizaje.
MOMENTOS	6	31- El proceso evaluativo favorece que los estudiantes coevalúen sus trabajos.
		32- El profesor es quien evalúa el aprendizaje del estudiante.
		33- Al inicio de cada asignatura o sesión de clase, el profesor realiza una evaluación inicial del aprendizaje.
		34- Mi aprendizaje es evaluado de forma continua a lo largo del curso.
		35- La evaluación se realiza solo al final del proceso de aprendizaje.
		36- La evaluación del aprendizaje se realiza principalmente mediante una prueba de examen escrito
-INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN		37- Se emplean diversos instrumentos de evaluación para evaluar el aprendizaje.
		38- Me sirvo de las herramientas TIC en la evaluación del aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia

La tabla 17 contiene los resultados de la validación por criterios de univocidad. Las letras el alfabeto representan a los expertos que validaron el cuestionario y el numeral uno (1) debajo de cada validador corresponde a la respuesta “Sí” (lo que significa que el ítem es unívoco). El numeral dos (2), corresponde a la respuesta “No”, para decir que el ítem no es unívoco. A la derecha de la tabla, hacemos el recuento, calculando los porcentajes de univocidad de los ítems.

Tabla 17: Resultados de la validación por criterios de *univocidad*

ítems	Experto validador										Recuento	
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	Sí%	No%
1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	90%	10%
2	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	80%	20%
3	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	80%	20%
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%	00%
5	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	90%	10%
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%	00%
7	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	90%	10%
8	1	1	2	1	2	1	1	1	1	2	70%	30%

9	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	90%	10%
10	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	80%	20%
11	1	1	2	1	2	1	2	1	1	1	70%	30%
12	1	2	2	1	1	1	1	2	1	1	70%	30%
13	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	80%	20%
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%	00%
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%	00%
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%	00%
17	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	90%	10%
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%	00%
19	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	80%	20%
20	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	80%	20%
21	2	2	1	1	1	1	1	2	1	1	70%	30%
22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%	00%
23	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	90%	10%
24	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%	00%
25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%	00%
26	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%	00%
27	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%	00%
28	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	90%	10%
29	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	40%	60%
30	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%	00%
31	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%	00%
32	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%	00%
33	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	90%	10%
34	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%	00%
35	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%	00%
36	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%	00%
37	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	90%	10%
38	2	2	2	1	2	2	1	2	1	1	30%	70%
39	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	90%	10%
40	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%	00%
41	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100%	00%
42	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	80%	20%

Fuente: Elaboración propia

De esta validación, resulta que los ítems nº 29 y 38 han sido suprimidos por falta de univocidad observada por la mayoría de los jueces (60% y 70%, respectivamente). Los

mismos jueces han sugerido mejor redacción de algunos ítems considerados unívocos, pero con errores e imprecisiones en la redacción, como los ítems números (1, 7, 10, 12, 15, 17, 19, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 28 y 42). Las revisiones sugeridas han favorecido también que los ítems encajen en los bloques a los que correspondían. De manera especial, se han observado muchos errores sobre la forma, pero también, los expertos han aconsejado no acumular varias preguntas en una, tal como aparece en el ítem nº 17.

En la siguiente tabla 18, los resultados de validación por el criterio de *relevancia*, las letras del alfabeto en horizontal representan a los jueces que validaron el cuestionario. Se ha elegido una valoración numérica (/4), considerando que 1 = el ítem es irrelevante; 2 = poco relevante; 3 = Relevante y 4 = muy relevante. Los números en vertical debajo de cada juez validador corresponden a la valoración otorgada /4 en cada uno de los 42 ítems de que consta el cuestionario. A la derecha de la tabla, hacemos el recuento, calculando los porcentajes de los ítems juzgados relevantes e irrelevantes. Todas las filas que tienen las valoraciones entre 3 y 4 tienen el máximo porcentaje respecto a la relevancia. Las que están por debajo de 3 se juzgan poco relevantes o irrelevantes. Según las observaciones de los jueces, procedemos a la reformulación, la corrección o la supresión del ítem.

Tabla 18: Validación de contenido por criterios de relevancia

Ítems	Experto Validador (por debajo, valoración /4)										Recuento	
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	Sí%	No%
1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	100%	00%
2	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	90%	10%
3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	100%	00%
4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	90%	10%
5	3	4	3	4	4	3	4	4	3	3	100%	00%
6	4	4	2	4	4	3	4	4	3	3	90%	10%
7	4	2	3	4	4	4	4	4	3	4	90%	10%
8	3	4	4	4	4	3	4	4	3	4	100%	00%
9	4	4	3	4	2	3	4	4	3	4	100%	00%
10	4	2	4	4	4	4	4	4	3	4	90%	00%
11	3	2	4	4	2	4	2	4	3	4	70%	00%
12	2	2	4	4	4	4	2	4	3	3	70%	30%
13	2	2	3	4	4	3	4	4	3	2	70%	30%
14	2	4	2	4	4	4	4	4	4	4	80%	20%
15	3	2	2	4	4	2	4	4	4	4	70%	30%

16	4	2	2	4	4	4	4	4	3	3	80%	20%
17	4	2	2	4	4	4	4	4	3	3	80%	20%
18	2	2	4	4	4	3	4	4	3	3	80%	20%
19	2	2	4	3	2	2	4	4	3	4	60%	20%
20	3	4	4	4	4	3	2	4	3	3	90%	10%
21	3	2	3	4	4	4	2	4	3	3	80%	20%
22	3	2	2	4	4	4	4	4	3	4	80%	20%
23	3	2	2	4	4	4	4	4	3	4	80%	20%
24	2	4	4	4	4	4	4	4	3	3	90%	10%
25	2	4	4	4	4	5	4	4	4	3	90%	10%
26	2	4	4	4	4	3	2	4	4	3	80%	20%
27	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	100%	00%
28	1	2	4	4	4	4	4	4	3	4	80%	20%
29	3	4	3	4	4	4	2	4	4	4	90%	10%
30	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	100%	00%
31	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	100%	00%
32	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	100%	00%
33	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	100%	00%
34	4	4	4	4	4	4	4	4	2	3	90%	00%
35	4	4	2	4	4	4	4	4	4	3	90%	10%
36	4	4	2	4	4	2	4	4	4	4	80%	20%
37	3	2	4	4	4	2	4	4	4	4	80%	20%
38	3	4	3	4	4	4	4	4	4	3	100%	00%
39	2	4	1	4	4	3	4	4	4	3	80%	20%
40	2	4	3	4	4	3	4	4	4	3	90%	10%
41	3	2	3	4	4	3	4	4	2	3	90%	10%
42	3	4	2	2	2	4	4	4	3	3	70%	30%

Fuente: Elaboración propia

La validación de contenido ha generado modificaciones en el instrumento inicial, pues hemos tenido en cuenta las observaciones de los jueces y hemos elaborado un instrumento modificado. Al cabo del proceso de validación, el número de bloques se ha mantenido sin cambio alguno. Sin embargo, los ítems, en término de cantidad, distribución en los distintos bloques del cuestionario, su reformulación, han conocido modificaciones. Concretamente, el número de ítems ha pasado de 42 a 40, algunos bloques e ítems también se han reformulado, para que los ítems no unívocos, pero relevantes hayan podido encajar. Concretamente, los ítems nº 29 y 38 de la tabla 16 son los que han sido suprimidos.

En la tabla 19, presentamos la versión final del cuestionario tal como se entregó a los informantes para su cumplimentación.

Tabla 19: Cuestionario dirigido a los estudiantes de Máster ELE sobre la evaluación y su impacto en el desarrollo competencial del estudiantado³⁸

	Se presenta en forma de la escala de Likert, donde los informantes calificarán de 1- 5 cada uno de los ítems, teniendo en cuenta que 1 = Completamente en desacuerdo, 2 = En desacuerdo, 3 = Indiferente; 4 = De acuerdo, 5 = Totalmente de acuerdo
Nº	BLOQUE 1
1	La evaluación es el proceso diseñado por el profesor, para apreciar qué ha aprendido el alumno, al cabo de una asignatura.
2	La evaluación es una actividad que consiste en asignar a los aprendices calificaciones para acreditar su nivel.
3	La evaluación es un proceso que consiste en detectar las fortalezas y debilidades del estudiante, para mejorar la enseñanza/aprendizaje.
4	La evaluación es un proceso que informa sobre cómo el aprendizaje está realizándose.
	BLOQUE 2
1	La evaluación es un proceso que causa nervios y ansiedad.
2	Es excesivo el tiempo de dedicación a las tareas de evaluación.
3	Resultan complejas las tareas de evaluación.
4	La evaluación de los aprendizajes se realiza de forma transparente.
5	La evaluación se realiza para penalizar a los estudiantes.
6	La evaluación del aprendizaje tiene en cuenta la diversidad en el alumnado.
	BLOQUE 3
1	El proceso de evaluación se realiza según un <i>planning</i> bien definido.
2	Los criterios de evaluación están definidos con claridad.
3	Los contenidos de evaluación coinciden con los que se trabajan en sesiones presenciales y/o virtuales
4	La evaluación se focaliza en los contenidos teóricos de las asignaturas.
5	La Evaluación incluye actividades de simulación de casos prácticos.
6	La evaluación consiste en la ejecución continua de una serie de tareas calificables.
7	La evaluación está centrada en las competencias (conocimientos, actitudes, habilidades, técnicas/estrategias e instrumentos) necesarias para un profesor de ELE.

³⁸ Aquí falta la cabecera completamente descrita y el consentimiento informado, para que el cuestionario tenga forma completa tal como lo hemos enviado a los informantes.

8	Se emplean actividades diversificadas para evaluar el aprendizaje.
9	Las actividades de evaluación estimulan la creatividad del estudiante.
10	Se realizan tareas de evaluación durante las prácticas.
BLOQUE 4	
1	Se informa al estudiante de los resultados de evaluación exclusivamente con la calificación obtenida.
2	Los resultados de evaluación informan sobre los errores y logros del aprendizaje.
3	Los resultados de evaluación se acompañan de comentarios que lleven al estudiante a reflexionar sobre su aprendizaje.
4	El estudiante se esfuerza a corregir los errores que le señala el profesor, después de cada actividad de evaluación.
5	El estudiante trabaja de forma colaborativa con los compañeros, para corregir los errores cometidos en la evaluación.
6	El profesorado realiza tutorías personalizadas, para revisar los resultados de la evaluación.
BLOQUE 5	
1	Se consulta al estudiante sobre la forma de evaluar su proceso formativo.
2	El estudiante tiene la posibilidad de evaluar su propio aprendizaje.
3	El proceso evaluativo favorece que los estudiantes coevalúen sus trabajos.
4	El profesor es quien evalúa el aprendizaje del estudiante.
BLOQUE 6	
1	Al inicio de cada asignatura o sesión de clase, el profesor realiza una evaluación inicial del aprendizaje.
2	El aprendizaje es evaluado de forma continua a lo largo del curso.
3	La evaluación se realiza solo al final del proceso de aprendizaje.
4	La evaluación del aprendizaje se realiza mediante una prueba de examen escrito.
5	Se emplean diversos instrumentos de evaluación para evaluar el aprendizaje.
6	Se emplean las herramientas TIC en la evaluación del aprendizaje.
BLOQUE 7	
1	La evaluación tiene que eliminarse del proceso de enseñanza / aprendizaje.
2	El sistema de evaluación del Máster de ELE ha de mejorarse.
3	Estoy satisfecho/a de cómo se evalúa en las asignaturas del máster de ELE.
4	El sistema de evaluación del máster prepara al estudiante a ser competente en su profesión.

Fuentes: Elaboración propia

- *La fiabilidad del instrumento*

En opinión de Barrios, M. y Cosculluela (2013), el estudio de fiabilidad de un test se relaciona con los errores de medidas aleatorias que se encuentran en las puntuaciones obtenidas a partir del momento en que se aplica. De esta forma, un test se considera fiable si las medidas que realiza contiene pocos o está completamente libre de errores. En el caso que nos ocupa, para medir la fiabilidad de un instrumento estructurado con escalamiento Likert u otro similar, Lee J. Cronbach (1916-2001) estableció un método. A través de este, “el investigador calcula la correlación de cada reactivo o ítem con cada uno de los otros, resultando una gran cantidad de coeficientes de correlación” (Virila, 2010, p. 250). Por eso, más adelante, aparecen los datos del análisis correlacional entre los distintos ítems del cuestionario.

Desde el punto de vista material del estudio de la confiabilidad del instrumento, se ha empleado la aplicación informática: IBM-SPSS-25 (referencia: *IBM Corp. Released 2017. IBM SPSS Statistics v 25.0 for Windows; Armonk. NY. USA*). Técnicamente haciendo uso de los datos obtenidos del test piloto, se ha empleado la conocida y clásica Ecuación “Alfa” de Cronbach que analiza la fiabilidad desde el punto de vista de la consistencia interna. Este coeficiente puede tomar valores en el rango [0-1], en el que se considera aceptable desde .600, mientras que desde .800, se dice que la fiabilidad es buena o muy buena. Se acompaña el anterior con el Coeficiente de correlación intraclase que nos añade un intervalo de confianza (con el 95%) para el valor de la fiabilidad del instrumento, con un margen de error de 5%.

Se ha calculado la fiabilidad tanto para cada uno de los 7 bloques, como para el conjunto total del cuestionario. Los resultados que hemos obtenido (tabla 20) por ambos métodos psicométricos nos permiten afirmar que el grado de fiabilidad alcanzado por nuestra muestra en este instrumento es bueno, o al menos aceptable. En el cuestionario completo, el valor de la fiabilidad es alto (.831; Ic: .789 - .868) y por supuesto estadísticamente significativo ($p < .001$). A este resultado se puede añadir a la buena fiabilidad observada en los grupos de ítems de los bloques: 3, 4, 5 y 7, con valores superiores a .730 ($p < .001$). Solamente en los bloques: 1, 2 y 6, con coeficientes algo inferiores a .600 la fiabilidad es algo menor, aunque hay que tener en cuenta las diferencias en los grados de acuerdo de unos y otros ítems, que es un elemento que dificulta obtener más fiabilidad.

En conclusión, podemos afirmar que, en general, la fiabilidad del instrumento completo es buena, si bien es cierto que, entre los diferentes bloques, hay alguna diferencia, habiéndose mejor resultado en unos que en otros.

Tabla 20 : Análisis de la fiabilidad: Alfa de Cronbach y Coeficiente Intraclase. Cuestionario sobre las concepciones y experiencias del estudiantado de Másteres oficiales de ELE sobre la evaluación de su aprendizaje. N=147

Bloques	Nº de ÍTEMS	ALFA de Cronbach	Ic al 95%	Test de Significación
1 – Definición/Concepción de la evaluación	4	.512	.369 / .629	.000
2 – Experiencia y ética sobre la evaluación	6	.523	.393 / .633	.000
3 – Diseño y planificación de la evaluación, ...	10	.735	.666 / .795	.000
4 – Resultados de evaluación, <i>feedback</i> y regulación	6	.743	.673 / .802	.000
5 – Los participantes del proceso evaluativo	4	.779	.715 / .832	.000
6 – Momentos e instrumentos de evaluación	6	.589	.477 / .684	.000
7 – Conclusiones sobre la evaluación	4	.769	.701 / .824	.000
Cuestionario completo	40	.831	.789 / .868	.000

Fuente: Elaboración propia, con el sistema IBM-SPSS-25

3.2. Grupo de discusión

Tal como hemos precisado anteriormente, hemos optado por una metodología mixta de tipo CUAN → cual, es decir, un estudio que se fundamenta en el enfoque cuantitativo y que recurre al enfoque cualitativo como complementario. La administración de los instrumentos de recogida de datos de investigación de cada enfoque se realiza de forma secuencial. Primero, se recogen los datos cuantitativos, se procesan y luego, a base de los resultados obtenidos del primer instrumento, diseñamos el segundo para recabar el resto de información necesaria. Para esta segunda fase de recogida de datos, hemos optado por el Grupo de Discusión³⁹. Precisamos que este segundo instrumento tiene el objetivo de aportar informaciones complementarias al primer instrumento.

También conocido como Grupo Focal (Díaz, 2005 y Prieto, 2007) o *Focus Group* (Gibb, 1997 y Krueger, 2006), el GD se considera como uno de los instrumentos de recogida de la información empleados por el enfoque cualitativo, mientras que el cuestionario, sin ser privativo del cuantitativo, resulta ser su principal instrumento de colecta de la información. “El grupo de discusión se emplea en investigación cualitativa como vehículo de expresión de las ideologías sociales para captar las representaciones ideológicas.” (Castaño y otros, 2017, p. 18).

³⁹ En adelante, GD

Estos mismos autores definen al GD como una forma de entrevista realizada en grupo en la que los participantes debaten, negocian y se ponen de acuerdo sobre algún tema. Dentro de estos participantes, una persona o más puede hacer de moderador y coordinar la discusión de tal forma que esta se cierre con la formulación de unas conclusiones finales. Para conocer la opinión de un determinado grupo social sobre un aspecto en concreto, esta técnica suele emplearse, continúan explicando los mismos autores. También, ayuda a personas que no tienen la facilidad de realizar encuestas individuales a intervenir o participar en el marco de una discusión grupal.

Sobre su importancia, los citados Castaño y otros (2017) arguyen que el GD tiene la ventaja de facilitar la descripción del contexto en que se realiza, la observación del comportamiento de los distintos participantes, el análisis de elementos de la comunicación verbal y no verbal que no pueden observarse en contextos diferentes. De hecho, los GD sirven como complemento o herramienta de validación de otros instrumentos de colecta de datos, sobre todo cuando se ajustan a un diseño adecuado y miden exactamente la variable que pretenden, para alcanzar el objetivo perseguido por el instrumento.

Además de este aspecto, añaden Valverde y Moral (2018) que

la riqueza de esta técnica se encuentra en la situación de diálogo que se crea entre el grupo que comienza el debate y en el que se desarrollan una serie de procesos, tanto individuales como grupales. Puesto que la opinión que aporta cada componente transforma la de los demás participantes, y éstos a su vez se ven influenciados por esas aportaciones ajenas. El debate que se lleva en el grupo es un proceso en continuo cambio, las reflexiones de cada persona influyen y transforman las del resto de participantes. (p. 180)

3.3. Preparación del GD

En opinión de Santiago y Roussous (2010), la técnica del *focus group* se asienta en tres pasos fundamentales: el reclutamiento, la moderación y la confección del informe. En este apartado de la preparación, solo hablamos de reclutamiento y la moderación. En el apartado reservado a la presentación de los resultados de la encuesta, aparecerá el informe que se realiza al cabo de la discusión a través de la transcripción.

- *Primera fase:* preparación del guion de preguntas y reclutamiento. Para Santiago y Roussous (2010), es necesario explicar, de forma resumida, a los potenciales participantes el tema general del GD y presentar las variables de interés para el

estudio. Así, nuestro guion se ha centrado en aspectos en los que el cuestionario no ha podido extenderse. Por un lado, se ha tratado de enfocar la discusión en los aspectos con altas diferencias en los resultados del cuestionario y aquellos en los que el estudiante se ha mostrado fuertemente indiferente.

Concretamente, las preguntas de que constaba el guion procuraban recabar la información sobre la tipología de actividades de evaluación competencial que realizaron los estudiantes de Máster ELE, la efectividad de los mecanismos de *feedback* y regulación de aprendizaje y la implicación del estudiante en el proceso evaluativo y las técnicas e instrumentos de evaluación empleadas. También, el GD quiso dar respuesta pormenorizada sobre los distintos instrumentos de evaluación que se usan a lo largo de la formación inicial del profesorado de ELE y los que tendrán que usar como profesor. Pero a este nivel, se establecen unos límites y Escobar y Bonilla-Jiménez (2017) aconsejan al respecto que, para un GD, se seleccionen cinco o seis preguntas juzgadas pertinentes para orientar la discusión hacia el alcance de su objetivo. En nuestro caso, hemos formulado tres preguntas principales que han ido generando otras en función de las respuestas de los participantes.

Esas preguntas elaboradas para guiar nuestra discusión, al igual que las del cuestionario, han pasado por un proceso de validación. Se han validado utilizando el método de jueces. Por este motivo, se ha desarrollado una aplicación piloto del instrumento en una muestra intencional formada por cuatro jueces (profesionales de psicopedagogía). Para la validación, solo se han considerado las preguntas que aparecen en las tablas 21 y 22. La validación se ha hecho según los criterios de:

- *Relevancia*, para ver si los ítems están vinculados con el tema de investigación
- *Univocidad*, para ver si cada ítem tiene un único sentido;

En cuanto al criterio de *relevancia*, se ha evaluado mediante una valoración hecha en una escala con valores que oscilaban entre 1 y 4; donde 1 = *Irrelevante*, 2 = *poco relevante*, 3 = *relevante* y 4 = *muy relevante*. Los ítems que recibieran una valoración inferior a 50%, resultando irrelevantes, tendrían que suprimirse o revisarse según las sugerencias de la experticia.

Tabla 21: Resultados de validación de los ítems del GD por criterios de *relevancia*

Ítems	Experto validador				Recuento	
	A	B	C	D	Sí%	No%
1. ¿Qué tipos de actividades de evaluación habéis desarrollado durante vuestra formación como futuros profesores de ELE?	3	3	4	3	100%	00%
2. ¿El estudiante recibe <i>feedback</i> del proceso evaluador?	4	4	4	4	100%	00%
3. ¿La evaluación ayuda a la regulación del aprendizaje del estudiante?	4	3	3	4	100%	00%
4. ¿El estudiante participa como agente y paciente de la evaluación?	3	1	3	4	90%	10%
5. ¿Cuáles son las técnicas e instrumentos de evaluación por competencias que los estudiantes aprenden a aplicar para enseñar el ELE?	4	3	4	3	100%	00%
6. ¿Qué conclusiones sacáis sobre la forma de evaluar en el Máster y qué sugeriríais?	4	3	4	4	100%	00%

Fuente: Elaboración propia

La *univocidad* se ha medido a través de una valoración cifrada entre 1 y 2, donde 1= *no unívoco* y 2= *unívoco*. Los ítems que recibieran una valoración inferior a 50% por falta de univocidad, tendrían que reformularse para encajar, o bien, se suprimirían, si así procediera.

Tabla 22: Resultados de la validación de los ítems del GD por criterios de univocidad

Ítems	Experto validador				Recuento	
	A	B	C	D	Sí%	No%
1. ¿Qué tipos de actividades de evaluación habéis desarrollado durante vuestra formación como futuros profesores de ELE?	2	2	2	2	100%	00%
2. ¿El estudiante recibe <i>feedback</i> del proceso evaluador?	2	2	2	2	100%	00%
3. ¿La evaluación ayuda a la regulación del aprendizaje del estudiante?	2	2	2	2	100%	00%
4. ¿El estudiante participa como agente y paciente de la evaluación?	2	2	2	2	100%	00%

5. ¿Cuáles son las técnicas e instrumentos de evaluación por competencias que los estudiantes aprenden a aplicar para enseñar el ELE?	2	2	2	2	100%	00%
6. ¿Qué conclusiones sacáis sobre la forma de evaluar en el Máster y qué sugeriríais?	2	2	2	2	100%	00%

Fuente: Elaboración propia

El reclutamiento, por su parte, toma en cuenta a los participantes en la discusión. Respecto a estos, se han establecido unos criterios relativos al tamaño. Concretamente, Escobar y Bonilla (2017) recomiendan “la utilización de grupos pequeños, entre 5 y 8 participantes”, para temáticas controvertidas y sensibles.” (p. 54). Pero Turney y Pocknee (2005) estiman que el GD debe constar de 3 a 12 participantes; otros autores como Kitzinger (1995) y Díaz (2005) establecen una lista de participantes más reducida, situada entre 4 y 8 participantes.

En nuestro caso, los participantes en la discusión eran estudiantes de Máster ELE que habían colaborado en el marco de la cumplimentación del cuestionario. Pero esta vez, con el cierre de las universidades debido a la pandemia de la COVID-19, solo hemos podido contar con la participación de cuatro (4) estudiantes del Máster ELE de la Universitat de Lleida. Fue un grupo homogéneo, por ser todos estudiantes, aunque entre ellos y también en sus opiniones, como veremos, se han evidenciado diferencias según la modalidad en la que habían cursado el Máster.

- Santiago y Roussous (2010) establecen la moderación como la *segunda fase* en el marco de la preparación de un GD. Estos autores muestran a este nivel lo relevante que es hacer la grabación vídeo de la conversación, porque permite realizar posteriormente el análisis de datos obtenidos tanto verbalmente como los que pueden detectarse en aspectos suprasegmentales de la lengua, evitando la pérdida de la mínima información. Respecto a la información no verbal, la gestual, la tonalidad y la expresión facial de los participantes pueden ir generando otros tipos de preguntas que los llevarían a aportar más información sobre el objeto investigado. Pero antes de llegar a este nivel, son importantes algunos factores que también hemos considerado en el marco de este GD y que merecen algunas precisiones: el lugar de desarrollo del GD y los recursos materiales.

En cuanto al lugar, básicamente había una sola opción: realizar la discusión en línea, cumpliendo con las medidas de distanciamiento social impuestas por la pandemia en la que estábamos. Pero por lo menos, era necesario pedir a los participantes que, a la hora de la discusión, estuvieran en un lugar tranquilo, cómodo y donde no se producirían interrupciones sonoras. En este marco, también era necesario cerciorarnos de que cada participante disponía de una buena conexión a Internet, un dispositivo (teléfono, ordenador, Tablet, etc.) con micro y vídeos para garantizar una conversación fluida y clara. Por nuestra parte también teníamos que disponer de la herramienta tecnológica susceptible de facilitar el intercambio entre los participantes, realizar la grabación del mismo.

4. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población o universo de estudio remite al grupo del cual se extrae la información que queremos analizar. Para Hernández-Sampieri y otros (2010), determinar la población o el universo de un estudio es responder a la pregunta sobre qué o quién/es se recogerán los datos de investigación, pues sobre esta misma se pretende generalizar los resultados generados por el estudio realizado, o también, son personas afectadas de alguna forma por el fenómeno estudiado. Siendo en este caso un estudio basado en las percepciones, actitudes y experiencias del estudiantado de Másteres oficiales de ELE sobre la evaluación y el impacto de esta en el desarrollo competencial, nuestra población se compone evidentemente de estudiantes que cursaron el Máster ELE durante el curso 2018/2019.

Respecto a sus características, es importante recordar que para cursar el Máster ELE, hay que cumplir con los requisitos establecidos en el citado RD 1393/2007 del 29 de octubre; el cual deja suficiente libertad para habilitarse a la docencia de idiomas. Como resultado de aplicación de esta ley, encontramos estudiantes con diversos perfiles de acceso: unos estudiantes son locutores nativos del español (estudiantes procedentes de países que tienen el español como primera lengua) y otros, con lenguas maternas distintas del español. También, aparece otra diferenciación a nivel de los estudios previos de los estudiantes. Concretamente, la citada ley da acceso a los estudios de Máster ELE a aquellos estudiantes con estudios de Grado acabados en filología, humanidades, ciencias de educación y de otras titulaciones también.

Dentro de esta población de estudio, encontraremos también a profesores de idiomas que cursan el Máster para reciclarse, suponiendo que ya habían sido formados inicialmente y que en el ejercicio también, se han ido formando. Por otra parte, hay estudiantes con experiencia en la docencia, pero carentes de formación previa para enseñar. Es un conjunto diversificado en concepto de edad y de formación previa, asociado a las particularidades de cada individuo.

Pero la investigación no pretende realizarse con la información procedente de todos los individuos que constituyen el universo de estudio, sino que seleccionamos parte de esta población, por razones que exponemos más adelante. Esta parte seleccionada para el estudio constituye la muestra del mismo. A guisa de definición, la muestra es entonces “(...) un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse o delimitarse de antemano con precisión, éste deberá ser representativo de dicha población” (Hernández-Sampieri y otros, 2010, p.173). Estos mismos autores muestran que la selección de la muestra puede ser probabilística o no probabilística.

Para el presente estudio, hemos optado por una muestra no probabilística y para Hernández-Sampieri (2014), “en las muestras no probabilísticas, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador” (p. 176). El autor precisa también que, en casos de muestreo no probabilístico, no se aplican procedimientos mecánicos, ni fórmulas probabilísticas; más bien, el investigador decide de la muestra en función de varios criterios y sobre todo de las características de la investigación.

En nuestro caso, se trata precisamente de un muestreo no probabilístico *por conveniencia*, en términos de Otzen y Manterola (2014), para quienes, este tipo de muestreo “permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos. Esto, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador” (p. 230).

Respecto a esta conveniencia, hemos considerado una muestra compuesta de estudiantes inscritos en 7 programas de Máster elegidos por conveniencia del listado de los 21 programas de Másteres oficiales de ELE presentados en la tabla 6. Se eligieron los mejores Másteres según los rankings publicados, como el de *El Mundo* u otros medios informativos de los cursos (2017/2018/2019) y los que también eran de fácil acceso a los

informantes. Así, hemos sometido nuestro cuestionario al estudiantado de las universidades siguientes, para su cumplimentación: Granada, Salamanca, Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP), Barcelona, Girona y Lleida. Pero, para el GD, solo los estudiantes del Máster ELE de la Universitat de Lleida pudieron colaborar, por razones de accesibilidad y disponibilidad.

Aunque en este caso, no tenemos una obligación sobre factores de representatividad, es importante mencionar que esta muestra cumple con este requisito, porque a pesar de estar seleccionada por conveniencia, hemos tenido en cuenta el hecho de que la muestra elegida represente significativamente a la población estudiada. Los 7 programas seleccionados constituyen el tercio de todos los Másteres oficiales ELE contenidos en la tabla 6, lo cual es significativo para todo este universo. Dentro de los Másteres que conforman la muestra, se indica en sus páginas *web* el número de plazas disponibles en cada curso y oscila entre 25 y 40; lo cual da una media de 35 estudiantes en cada programa. Teóricamente, si todas las plazas disponibles estuvieran cubiertas, contribuirían unos 245 estudiantes al estudio. Pero no hemos podido obtener la información exacta acerca del número de inscritos en los programas de Máster elegidos para poner a nuestra disposición la información requerida. A pesar de ello, hemos logrado una muestra de un tamaño de 147 participantes; la cual se considera significativa, o por lo menos aceptable, relativamente a los 245 que estarían matriculados durante el curso 2018/2019, pues ha participado más de la mitad del estudiantado en la cumplimentación del cuestionario.

5. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

En este capítulo, ha sido cuestión de fijar la base metodológica para llevar a cabo esta investigación. En función de la tipología del estudio realizado, ha sido oportuno prevalecerse de la metodología mixta, combinando técnicas e instrumentos de los enfoques cuantitativos y cualitativos. La elección del enfoque mixto se ha debido también a la característica del primer instrumento para recabar la información sobre el tema objeto del estudio. En efecto, nuestro cuestionario estaba compuesto de ítems cerrados, como tal, no resulta evidente acceder a toda la información necesaria sobre el tema; por lo que juzgamos necesario que, en algún momento, los informantes pudieran expresarse libremente sobre

aspectos que necesitasen más aclaraciones. Así, el segundo instrumento, el GD, vino a completar las informaciones que no han podido obtenerse aplicando solo el cuestionario; de ahí la razón por la que hemos optado por un estudio mixto.

En esta combinación de enfoques, hemos priorizado el enfoque cuantitativo sobre el cualitativo. También, hemos optado por un estudio secuencial, favoreciendo que el diseño y la administración de los instrumentos y la recogida de datos pasen respetando el criterio de prioridad de los enfoques. Según este orden, el diseño del instrumento, la recogida y procesamiento de datos, viene primero el cuestionario y luego el grupo de discusión.

Pero antes de la administración, estos instrumentos de recogida de datos han pasado por un proceso de validación. Para ello, ha sido necesaria la colaboración de jueces validadores de sendos instrumentos y la elección de una población de estudio, sin olvidar las precisiones echas sobre la muestra en la que se tenía que aplicar tanto el test piloto como la administración definitiva de los instrumentos, para poder obtener los resultados que presentamos y analizamos en el capítulo siguiente.

Capítulo 7. OBTENCIÓN DE DATOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo, presentamos el recorrido que hemos hecho para alcanzar los resultados que presentamos y analizamos a continuación. Concretamente, empezamos por la presentación de los pasos que hemos dado desde el diseño a la administración de cada uno de los instrumentos de los datos de investigación. Esta etapa, la resumimos en las tablas 23 y 59. Luego, procedemos a la presentación de los resultados del estudio cuantitativo y cualitativo, respectivamente. Pasada esta fase, entramos en la discusión sobre los datos recabados, puestos en relación con el marco teórico, para comprobar el grado de cohesión entre lo que está establecido teóricamente y lo que se realiza en materia de evaluación competencial en los Másteres ELE.

2. APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO

En la tabla 23, se plasman las distintas fases relativas a la elaboración del cuestionario de investigación y su administración. Se podría notar que es el instrumento que más tiempo ha necesitado, tanto a nivel del diseño, la validación como la administración. Esta última etapa resultó más complicada, porque se tenía que cumplimentar *online*, no había ningún contacto físico con los informantes y cada uno de ellos lo cumplimentaba en su momento. Algunos han contestado después de mucha insistencia de nuestra parte. La cumplimentación del cuestionario se hecho posible gracias al diálogo que hemos establecido con los coordinadores de programas de Máster para solicitar primero su visto bueno y también su apoyo para solicitar la colaboración del estudiantado al estudio. En el momento en que el tiempo de administración excedía ya el previsto, algunos coordinadores fueron animando a los estudiantes que habían aceptado colaborar al estudio, pero que todavía no habían contestado las preguntas de la encuesta.

Tabla 23: Fases de elaboración y administración del cuestionario

FASES	TEMPORIZACIÓN
1.Diseño del primer borrador	Mayo - Julio del 2018
1.1.Diseño del segundo Borrador	Septiembre – octubre del 2018
1.1.1.Versión final	Noviembre del 2018
2.Validación de contenido	Noviembre del 2018
3.Corrección después de la validación de contenido	Diciembre del 2018
4.Administración piloto	Diciembre del 2018
5. Estudio de la confiabilidad del cuestionario	Enero del 2019
6. Administración definitiva del cuestionario	Febrero – diciembre del 2019

Fuente: Elaboración propia

2.1. Análisis descriptivo de los resultados del cuestionario

Se dispone de una muestra de 147 participantes que han respondido a 40 ítems de formato Likert con 5 opciones de respuesta, desde 1= Muy en desacuerdo, hasta 5= Totalmente de acuerdo. Estos 40 ítems están organizados en 7 bloques temáticos distintos.

Para comenzar este análisis estadístico, se ha realizado una descriptiva del conjunto de ítems del cuestionario. Esto se ha hecho mediante un recuento de frecuencias de respuesta que se han convertido en % con respecto a la muestra (N = 147). Así mismo, debido al carácter cuantitativo de este formato Likert, se han descrito a los ítems con las estadísticas habituales de centralidad (media y mediana) y de variabilidad (desviación estándar y amplitud intercuartil), junto al Test de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov para determinar si las variables se ajustan, o no, a la normalidad estadística. En este test se ha considerado como falta de ajuste a la normalidad estadística, solo los desvíos graves, es decir, los altamente significativos ($p < .01$).

También se ha empleado un test estadístico de medidas repetidas para determinar si entre los ítems de cada grupo existen, o no, diferencias estadísticamente significativas.

Los resultados se exponen a continuación agrupando los ítems según el bloque al que pertenecen.

2.1.1. Bloque 1: Definición / Concepción de la evaluación

En cada bloque, iremos recordando mediante una tabla, los distintos ítems que lo conforman. Este primer bloque se compone de los 4 ítems de la tabla 24.

Tabla 24: ítems del bloque 1: Definición/ Concepción de la evaluación

01-B1	La evaluación es el proceso usado por el profesor, para apreciar qué ha aprendido el alumno, al cabo de una asignatura
02-B1	La evaluación es una actividad que consiste en asignar a los aprendices calificaciones para acreditar su nivel.
03-B1	La evaluación es un proceso que consiste en detectar las fortalezas y debilidades del estudiante, para mejorar la enseñanza/aprendizaje.
04-B1	La evaluación es un proceso que informa sobre cómo el aprendizaje está realizándose

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 25 y la figura 5, se observa que la distribución de las respuestas dadas por los sujetos de nuestra muestra a los 4 ítems de este primer bloque no se hace normalmente ($p < .01$ en los respectivos Test KS de bondad de ajuste). Esto se debe a las asimetrías observadas. En 3 de los 4 ítems de este grupo, se comprueba una tendencia hacia las respuestas del lado del acuerdo, concentradas en los valores 4 y 5. Por ello, las medias de estos 3 ítems están entre los 3.71 y los 3.86 puntos, es decir, cerca de la opción 4 (de acuerdo). Solamente en el ítem 02-B1: (*La evaluación es una actividad que consiste en asignar a los aprendices calificaciones para acreditar su nivel*), se observa un grado de acuerdo menor a los anteriores: 3.16 puntos con más presencia de respuestas en los valores del 1 al 3.

Contrastadas las diferencias entre estas medias (ver fig. 5) mediante el Test de Friedman, debido a la falta de ajuste a la normalidad de las variables, se ha encontrado que las diferencias entre ellas son altamente significativas con $p < .001$ (valor=28.47; $p = .000$). Por tanto, se concluye que el grado de acuerdo hacia el contenido de los ítems 01-B1, 03-B1 y 04-B1 es superior al grado de acuerdo hacia el ítem 02-B1.

Por lo que respecta a la variabilidad, esta es bastante buena puesto que, en todos los ítems, excepto en el 03-B1 (*la evaluación es un proceso que consiste en detectar las fortalezas y debilidades del estudiante, para mejorar la enseñanza/aprendizaje*), se cubre completamente el rango esperado y se superan el ± 1 punto en torno a las respectivas medias. Esto lleva a decir que hay variación en la tipología de las respuestas.

Tabla 25: Análisis descriptivo. Ítems del bloque 1: Definición / concepción de la evaluación. N=147

ÍTEM	% de respuesta de cada opción					Centralidad		Variabilidad		Test KS: P-valor
	1	2	3	4	5	Media	Mdn	D.E.	A.I.	
01 – B1	8.8	11.6	15.6	27.2	36.7	3.71	4.00	1.31	2.00	.000
02 – B1	12.9	17.0	29.3	22.4	18.4	3.16	3.00	1.28	2.00	.002
03 – B1	0.0	7.5	25.9	39.5	27.2	3.86	4.00	0.90	2.00	.000
04 – B1	3.4	13.6	15.6	33.3	34.0	3.81	4.00	1.15	2.00	.000

Mdn= Mediana // D.E.= Desviación Estándar // A.I.= Amplitud Intercuartil (Q3-Q1)

Los p-valores <.010 en el Test KS, indican variables que no se distribuyen según la normalidad estadística.

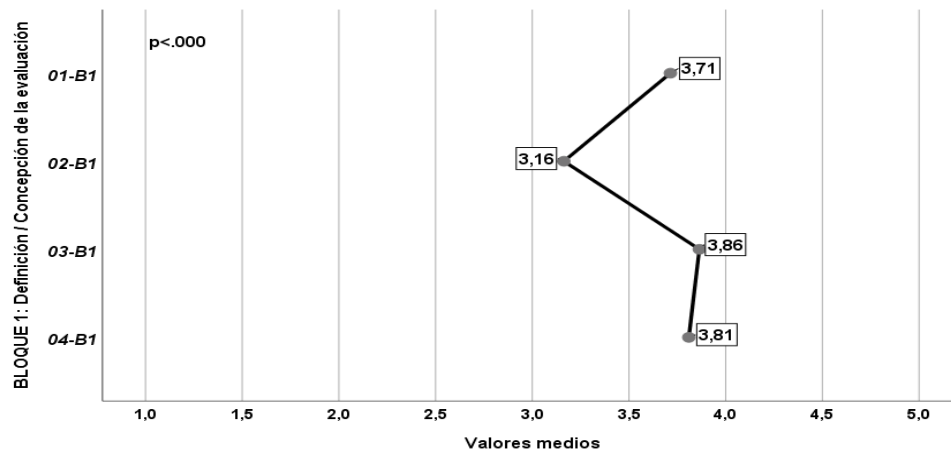


Figura 5: Diagrama de medias. Ítems del Bloque 1. N=147 (Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25)

Ahora, enfocamos de forma detallada en los porcentajes de las respuestas de cada ítem y sus inferencias.

Respecto al ítem 01-B1 (*la evaluación es el proceso diseñado por el profesor, para apreciar qué ha aprendido el alumno, al cabo de una asignatura*), el 8.8% está muy en desacuerdo, un 11.6% está en desacuerdo, 15.6% es indiferente, mientras que un 27.2 % está en desacuerdo, y un 36.7%, muy de acuerdo. Por lo tanto, hay un grado de acuerdo elevado sobre la definición de la evaluación como proceso diseñado por el profesor, para apreciar qué ha aprendido el alumno, al cabo de una asignatura.

Por lo que es del ítem 02-B1 (*la evaluación es una actividad que consiste en asignar a los aprendices calificaciones para acreditar su nivel.*), el 12.2% está muy en desacuerdo, el 17.1%, en desacuerdo, el 29.3, indiferente, mientras que el 22.4% está de acuerdo y el

18.4%, muy de acuerdo. Podemos concluir a partir de estos porcentajes que la mayoría de los encuestados estima que la evaluación es una actividad que consiste en asignar a los aprendices calificaciones para acreditar su nivel.

Sobre el ítem 03-B1 (*la evaluación es un proceso que consiste en detectar las fortalezas y debilidades del estudiante, para mejorar la enseñanza/aprendizaje.*), ningún estudiante está muy en desacuerdo (0.0%), el 07.5% está en desacuerdo, 25.9% es indiferente, el 39.5% está de acuerdo y el 27.2%, muy de acuerdo. En conclusión, hay un grado de acuerdo elevado sobre la concepción según la cual la evaluación es un proceso que consiste en detectar las fortalezas y debilidades del estudiante, para mejorar la E-A.

En cuanto al ítem 04-B1 y último de este bloque (*la evaluación es un proceso que informa sobre cómo el aprendizaje está realizándose.*), hay un 03.4% que está muy en desacuerdo respecto a esta afirmación y un 13.6%, en desacuerdo. En el centro de la escala, un 15.6% se ha mostrado indiferente. Por el lado del acuerdo, un 33.3 % está de acuerdo y un 34.0%, muy de acuerdo. Por tanto, en opinión de la mayoría nuestros informantes, la evaluación es un proceso que informa sobre cómo el aprendizaje está realizándose.

En resumen, los informantes conciben la evaluación como un proceso diseñado por el profesor y en el que el estudiantado no interviene en el diseño, ni en la implementación, ni mucho menos en la corrección. Dicho proceso se dedica no solo a calificar, sino también y, sobre todo, a controlar la progresión del proceso de E-A, mediante la identificación de los logros y las carencias del aprendizaje.

2.1.2. Bloque 2: Experiencia y ética sobre la evaluación

El segundo bloque está formado por 6 ítems de la tabla 26 siguiente.

Tabla 26: Ítems del bloque 2: Experiencia y ética sobre la evaluación

01-B2	La evaluación es un proceso que causa nervios y ansiedad.
02-B2	Es excesivo el tiempo de dedicación a las tareas de evaluación
03-B2	Resultan complejas las tareas de evaluación
04-B2	La evaluación de los aprendizajes se realiza de forma transparente
05-B2	La evaluación se realiza para penalizar a los estudiantes.
06-B2	La evaluación del aprendizaje tiene en cuenta la diversidad en el alumnado

Fuente: Elaboración propia

Como en los anteriores, las asimetrías encontradas en las distribuciones de las respuestas impiden que estas variables se distribuyan según la normalidad estadística ($p < .01$, en los test KS de bondad de ajuste).

En dos ítems, los números 01-B2 (*La evaluación es un proceso que causa nervios y ansiedad*) y 03-B2 (*Resultan complejas las tareas de evaluación*), se ha observado que la mayor parte de la muestra se concentra en los valores altos de la escala Likert, es decir, en el lado del acuerdo; por lo que sus medias superan los 3.30 puntos. A estos les siguen otros dos ítems en los que se aprecia una mayor concentración de sujetos respondiendo en los valores más centrales (2 al 4) de modo que sus medias son cercanas a los 3 puntos: ítem 04-B2 (*La evaluación de los aprendizajes se realiza de forma transparente*) con 3.11 puntos, el ítem 02-B2 (*Es excesivo el tiempo de dedicación a las tareas de evaluación*) con media 2,93. Por esta razón, la posición de la muestra es más bien neutral con unos sujetos a favor y otros en contra. Y por último se ha observado en otros 2 ítems donde las respuestas tienden hacia el lado del menor acuerdo (del 1 al 3) de manera que sus medias son inferiores; el ítem 06-B2 (*La evaluación del aprendizaje tiene en cuenta la diversidad en el alumnado*) con media: 2.48; pero sobre todo el ítem 5 (*La evaluación se realiza para penalizar a los estudiantes*) con media: 1.97 puntos.

Contrastadas las diferencias entre estas medias (ver fig. 6) mediante el Test de Friedman, se ha podido comprobar que estas diferencias comentadas son altamente significativas con $p < .001$ (valor: 162.14; $p = .000$); por lo que se puede concluir que hay diferencias en el grado de acuerdo manifestado por los encuestados a los contenidos de estos ítems.

Tabla 27: Análisis descriptivo. Ítems del Bloque 2: Experiencia y ética sobre la evaluación. N=147

ÍTEM	% de respuesta de cada opción					Centralidad		Variabilidad		Test KS: P-valor
	1	2	3	4	5	Media	Mdn	D.E.	A.I.	
01 – B2	10.2	10.2	17.7	34.7	27.2	3.59	4.00	1.27	2.00	.000
02 – B2	13.6	25.9	23.8	27.9	8.8	2.93	3.00	1.20	2.00	.000
03 – B2	10.9	19.0	24.5	19.7	25.9	3.31	3.00	1.33	3.00	.001
04 – B2	2.7	21.8	44.9	23.1	7.5	3.11	3.00	0.92	1.00	.000
05 – B2	47.6	18.4	24.5	8.8	0.7	1.97	2.00	1.07	2.00	.000
06 – B2	23.1	28.6	27.9	18.4	2.0	2.48	2.00	1.10	1.00	.000

Mdn= Mediana // D.E.= Desviación Estándar // A.I.= Amplitud Intercuartil (Q3-Q1)

Los p-valores <.010 en el Test KS, indican variables que no se distribuyen según la normalidad estadística.

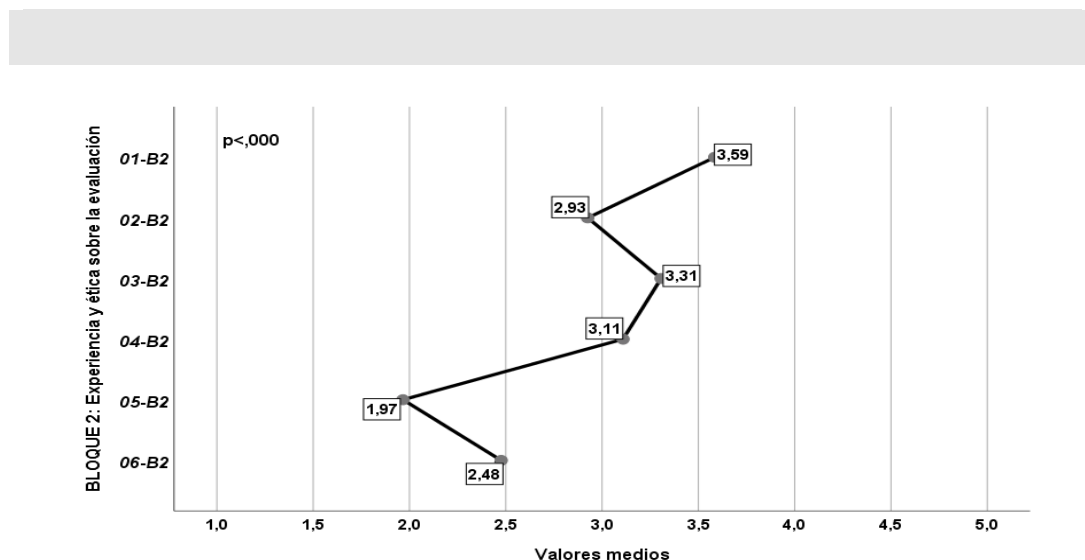


Figura 6: Diagrama de medias. Ítems del Bloque 2. N=147 (Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25)

El grado de variabilidad de las respuestas es bueno, nuevamente, puesto que se cubre la totalidad del rango de valores posible de la escala Likert y las desviaciones estándar son (excepto una) superiores a ± 1 puntos, a ambos lados de las respectivas medias. Así, se observa también una dispersión entre las calificaciones otorgadas a los ítems de este otro bloque.

Terminada esta parte de la descriptiva, enfocamos de forma detallada en los porcentajes de respuestas alcanzados por cada ítem y sus inferencias.

Respecto al ítem 01-B2 de este bloque (*la evaluación es un proceso que causa nervios y ansiedad.*), un 10.2% está muy en desacuerdo, el mismo porcentaje también está en desacuerdo. Pero el 17.7% se ha quedado neutro, otorgando el valor central de la escala a este ítem. En cambio, un 34.7% está de acuerdo y un 27.2%, muy de acuerdo. Así, se puede colegir que hay un grado elevado de informantes que consideran la evaluación como un proceso que genera nervios y ansiedad.

Por lo que refiere al ítem 02 -B2 (*Es excesivo el tiempo de dedicación a las tareas de evaluación.*), el 13.6% de los encuestados está muy en desacuerdo, el 25.9%, en desacuerdo. El 23.8% ha optado por la neutralidad quedando *indiferente*. Del otro lado de la escala, un 27.9% está de acuerdo y un 8.8%, muy de acuerdo. Esto lleva a concluir que la mayoría no considera excesivo el tiempo de dedicación a las tareas de evaluación, aunque no es despreciable el porcentaje de los que piensan lo contrario.

En cuanto al ítem 03-B2 (*resultan complejas las tareas de evaluación.*), el 10.9% está muy en desacuerdo y el 19.0%, en desacuerdo. El 24.5% ha optado por el valor central de la escala, afirmando su neutralidad respecto al contenido del ítem. Por otra parte, se observa un 19.7% que está de acuerdo y el 25.9%, muy de acuerdo con el contenido del ítem. De estos porcentajes, son más numerosos los informantes que dejan constancia del alto grado de complejidad de las tareas de evaluación. Los que piensan lo contrario, aunque minoritarios, representan también buena parte de la muestra.

Sobre el ítem 04-B2 (*la evaluación de los aprendizajes se realiza de forma transparente.*), el 02.7% está muy en desacuerdo y el 21.8%, desacuerdo. La mayoría de los informantes 44.9% ha quedado indiferente frente a este ítem. Pero un 24.1% está de acuerdo y un 07.5%, muy de acuerdo con el contenido del ítem. Aunque los porcentajes entre el desacuerdo y el acuerdo dan a conocer que el proceso se considera transparente, dicha transparencia se ve mitigada, pues la mayoría de los informantes se ha quedado en los valores centrales, manifestando su indiferencia frente al contenido del ítem. Este grado elevado de neutralidad podría aclararse en el GD.

Respecto al ítem 05-B2 (*la evaluación se realiza para penalizar a los estudiantes.*), el 47.6% está muy en desacuerdo y el 18.4%, en desacuerdo. En el centro de la escala, se aprecia la indiferencia de un 24.5% de los informantes frente al ítem. Del lado del acuerdo, en cambio, se encuentra un 08.8% de encuestados de acuerdo y el 0.7%, muy de acuerdo. A raíz de estos resultados, se puede concluir que los informantes son mayoritariamente unánimes sobre el hecho de que la evaluación no se realiza para penalizar al estudiante.

Por lo que es del ítem 06-B2 y último del presente bloque (*la evaluación del aprendizaje tiene en cuenta la diversidad en el alumnado.*), el 23.1% está muy en desacuerdo y el 28.6%, en desacuerdo. En el centro de la escala, hay un 27% de informantes que han preferido ser neutros. Por el otro lado de la escala, el 18.4% está de acuerdo y el

02.00%, muy de acuerdo. Estos porcentajes dejan constancia de que la diversidad en el estudiantado, en la mayoría de los casos, no se toma en cuenta a la hora de evaluar.

Globalmente, los informantes reconocen en este apartado que la evaluación no pretende castigar al estudiantado. Sin embargo, el proceso provoca nervios y ansiedad; posiblemente, debido a la complejidad de las actividades de evaluación, la falta de transparencia, falta de atención a la diversidad en el proceso. Otros estudiantes, aunque minoritarios, pueden añadir a esto, el tiempo excesivo de dedicación a las actividades de evaluación, sobre todo que son de gran complejidad.

2.1.3. Bloque 3: Diseño y planificación de la evaluación, contenidos, competencias y actividades

Este tercer bloque está constituido por los 10 ítems de la tabla 28.

Tabla 28: Ítems del bloque 3: Diseño y Planificación, Contenidos, Competencias y Actividades de la evaluación

01-B3	El proceso de evaluación se realiza según un <i>planning</i> bien definido.
02-B3	Los criterios de evaluación están definidos con claridad
03-B3	Los contenidos de evaluación coinciden con los que se trabajan en sesiones presenciales y/o virtuales.
04-B3	La evaluación se focaliza en los contenidos teóricos de las asignaturas.
05-B3	La evaluación incluye actividades de simulación de casos prácticos.
06-B3	La evaluación consiste en la ejecución continua de una serie de tareas calificables.
07-B3	La evaluación está centrada en las competencias (conocimientos, actitudes, habilidades, técnicas/estrategias e instrumentos) necesarias para un profesor de ELE.)
08-B3	Se emplean actividades diversificadas para evaluar el aprendizaje.
09-B3	Las actividades de evaluación estimulan la creatividad del estudiante.
10-B3	Se realizan tareas de evaluación durante las prácticas.

Fuente: Elaboración propia

De nuevo, tal como se puede leer en la tabla 29, se ha comprobado que las distribuciones de las respuestas de nuestra muestra no siguen el modelo de la normalidad estadística de la que se aleja de forma estadísticamente significativa con $p < .001$ en los Test KS de ajuste.

En cuanto a los valores medios, se observa como en la gran mayoría de estos ítems los sujetos encuestados dan respuestas entre los 3 y los 5 puntos, es decir, con tendencia hacia el acuerdo. Por este motivo, sus valores medios se encuentran entre los 3.33 y los

3.69 puntos. Solamente en dos ítems, que son los números: 02-B3 (*Los criterios de evaluación están definidos con claridad*) con media 3.15 y el número 10-B3 (*Se realizan tareas de evaluación durante las prácticas*) con media 2.86 puntos, se podría decir que los participantes manifiestan un menor grado de acuerdo.

Al contrastar estos valores medios (fig. 7) mediante el Test de Friedman, se ha encontrado que existen diferencias altamente significativas, una vez más, con $p < .001$ (valor: 79.18; $p = .000$) de manera que podemos concluir que existen diferencias en el grado de acuerdo de los encuestados, en el sentido antes comentado.

La variabilidad de las respuestas de los encuestados es similar a la de los ítems de los bloques anteriores, cubriendo todo el rango y con valores de desviación estándar en torno a ± 1 punto.

Tabla 29: Análisis descriptivo. Ítems del bloque 3: Diseño y planificación de la evaluación, contenidos, competencias y actividades. N=147

ÍTEM	% de respuesta de cada opción					Centralidad		Variabilidad		Test KS: P-valor
	1	2	3	4	5	Media	Mdn	D.E.	A.I.	
01 – B3	7.5	5.4	31.3	37.4	18.4	3.54	4.00	1.09	1.00	.000
02 – B3	10.2	15.6	31.3	34.7	8.2	3.15	3.00	1.11	2.00	.000
03 – B3	2.0	9.5	36.1	34.0	18.4	3.57	4.00	0.96	1.00	.000
04 – B3	2.0	22.4	25.9	21.1	28.6	3.52	3.00	1.18	2.00	.000
05 – B3	8.2	10.2	34.7	34.0	12.9	3.33	3.00	1.09	1.00	.000
06 – B3	1.4	8.2	34.7	32.0	23.8	3.69	4.00	0.97	1.00	.000
07 – B3	1.4	6.8	44.2	27.9	19.7	3.58	3.00	0.93	1.00	.000
08 – B3	4.8	6.1	37.4	35.4	16.3	3.52	4.00	1.00	1.00	.000
09 – B3	4.8	15.6	30.6	34.7	14.3	3.38	3.00	1.06	1.00	.000
10 – B3	17.7	16.3	42.9	8.2	15.0	2.86	3.00	1.24	1.00	.000

Mdn= Mediana // D.E.= Desviación Estándar // A.I.= Amplitud Intercuartil (Q3-Q1)

Los p-valores $< .010$ en el Test KS, indican variables que no se distribuyen según la normalidad estadística.

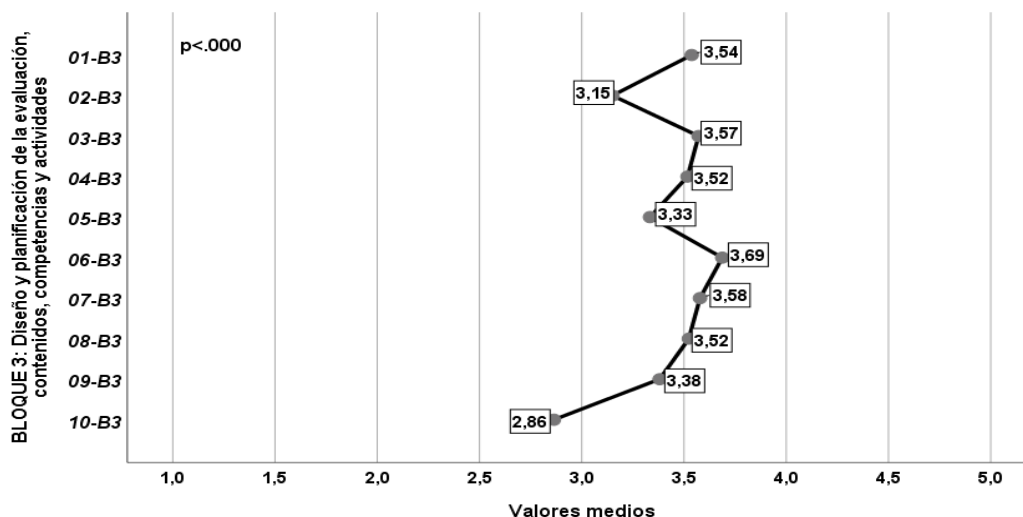


Figura 7: Diagrama de medias. Ítems del Bloque 3. N=147 (Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25)

Ahora, enfocando de forma detallada en los porcentajes de respuestas de cada ítem y sus inferencias, obtenemos lo siguiente:

Respecto al ítem 01-B3 de este bloque (*El proceso de evaluación se realiza según un planning bien definido.*), el 7.5% de encuestados está muy en desacuerdo y el 5.4%, en desacuerdo. Pero se observa buena parte de informantes que han optado por la neutralidad (31.3%). Por otra parte, lo que es la opinión dominante, el 37.5% reconoce que la evaluación se realiza respetando una planificación bien definida y conocida de todos. Y en el mismo sentido, un porcentaje de 18.5% informantes están muy de acuerdo con esta opinión. Las respuestas en el sentido del acuerdo son mayoritarias y se puede inferir que la evaluación se realiza según una la planificación hecha previamente. Pero también, el 31,5% de indiferente es un indicador fuerte que manifiesta la presencia de algún disfuncionamiento en lo que reza con la planificación de la evaluación y su realización durante la formación.

Ante el contenido del ítem 02-B3 de este bloque (*Los criterios de evaluación están definidos con claridad.*), el 10.2% expresa su máximo desacuerdo y el 15.6% está en desacuerdo. Se eleva el porcentaje de los informantes que se muestran indiferentes respecto al ítem a un 31.3%. Pero la parte mayoritaria, 34.7% estima que los criterios de evaluación son definidos claramente y el 8.2% está muy de acuerdo con esta afirmación. Se puede desprender que la claridad en la definición de los criterios de evaluación es un aspecto que se contempla en la mayoría de los casos. Pero también, a raíz del porcentaje elevado de

indiferente respecto a este ítem, se puede sospechar un problema a este nivel; el cual podría revelarse de forma clara en la discusión que organizamos más adelante.

Por lo que es del ítem 03-B3 (*Los contenidos de evaluación coinciden con los que se trabajan en sesiones presenciales y/o virtuales.*), el 2.0% está muy en desacuerdo y el 9.5% en desacuerdo. En el centro de la escala, se aprecia un porcentaje elevado, 36.1% de los informantes que han optado por la neutralidad. Sin embargo, el 34. % de los informantes está de acuerdo y el 18.4%, muy de acuerdo. Al sumar estos porcentajes, se puede concluir, basándose en la opinión mayoritaria que los contenidos de evaluación coinciden con los que se trabajan en sesiones presenciales y/o virtuales, aunque también resulta importante tomar en consideración el porcentaje significativo (36.1%) de los informantes que han quedado indiferentes frente a este ítem.

En el ítem 04-B3 (*La evaluación se focaliza en los contenidos teóricos de las asignaturas.*), otra vez, el 2% de los informantes está muy en desacuerdo y el 22.4%, en desacuerdo. Un porcentaje de 25.9% de informantes se ha mostrado indiferente. Del lado del acuerdo, tenemos un porcentaje de 21.1% de informantes de acuerdo y 28.6%, muy de acuerdo con el contenido del ítem. Estos resultados demuestran que la evaluación se focaliza mayoritariamente en los contenidos teóricos de las asignaturas, aunque los 25.9% de indiferentes sea un porcentaje no despreciable y que puede llevar a cuestionarse sobre si la evaluación contempla la puesta en práctica de los contenidos teóricos de la formación.

Acerca del ítem 05-B3 (*La evaluación incluye actividades de simulación de casos prácticos.*), el 8.2% de los encuestados expresa un desacuerdo total y el 10.2% está en desacuerdo. En cambio, un 34.7% se ha mostrado indiferente otorgando el valor central al ítem. Del lado afirmativo, el 34% reconoce que la evaluación incluye actividades de simulación de casos prácticos y el 12.9% está muy de acuerdo con el contenido del ítem. Se puede concluir, pero emitiendo reserva, que la simulación de casos prácticos de aprendizaje entra en la tipología de actividades de evaluación que se realizan. Pero como varios otros casos, el porcentaje significativo de los informantes que se ha quedado indeciso frente a este ítem. En el GD, donde se puede aprovechar de la expresión libre, será el lugar para entender el porqué de este grado de indiferencia.

En el ítem 06-B3 de este mismo bloque (*La evaluación consiste en la ejecución continua de una serie de tareas calificables.*) un porcentaje muy bajo de informantes, 1.4%

está en desacuerdo y el 8.4%, en desacuerdo. El 34.7% se queda indiferente frente a la pregunta. Pero el 32% está de acuerdo, y el 12.9%, muy en de acuerdo. Esto deja evidenciar que la evaluación consiste en la ejecución continua de tareas destinadas prioritariamente a la calificación, pues el porcentaje de los encuestados en contra de esta afirmación es muy bajo.

Por lo que es del ítem 07-B3 (*La evaluación está centrada en las competencias (conocimientos, actitudes, habilidades, técnicas/estrategias e instrumentos) necesarias para un profesor de ELE.*), un porcentaje de 1.4% ha manifestado su total desacuerdo frente al contenido del ítem y un 6.2%, está en desacuerdo. Un número elevado de informantes, 44.2% ha manifestado su indiferencia ante este ítem; una indecisión que se debería a la cantidad de informaciones contenidas en el ítem. Por otra parte, el 27.9% está de acuerdo y el 19.7%, muy de acuerdo. Apoyándonos en la diferencia entre acuerdos y desacuerdos, la mayoría de los informantes muestran que la evaluación está centrada en las competencias del futuro profesor. Pero es muy alto el porcentaje de los informantes neutrales, lo cual deja pensar que hay algunos aspectos que no se contemplan en dicha evaluación; por lo que será útil insistir en este aspecto en el grupo de discusión más adelante.

En cuanto al ítem 08-B3 (*Se emplean actividades diversificadas para evaluar el aprendizaje.*), un 4.8% de informante está totalmente en desacuerdo y un 6.1%, en desacuerdo. El 37.4%, en cambio, queda neutro. Del otro lado, 35.4% está de acuerdo y el 16.3%, muy de acuerdo. Así, en su gran mayoría, los encuestados reconocen que la evaluación de los aprendizajes se hace mediante actividades diversificadas, aunque el número de los encuestados indiferentes en este ítem no sea despreciable; lo cual genera alguna duda sobre la diversificación de las actividades de evaluación entre los distintos programas de Máster, o bien, entre los profesores de un mismo programa de Máster.

Respecto al ítem 09-B3 (*Las actividades de evaluación estimulan la creatividad del estudiante.*), el 4.8% está totalmente en desacuerdo con esta aserción y el 15.5%, en desacuerdo. En un porcentaje algo más alto, un 30.6% de los informantes a ha otorgado la calificación indiferente al ítem. Por otra parte, el 34.7% está de acuerdo y el 14.3%, muy de acuerdo. Se puede concluir que la tipología de actividades de evaluación que realizan los estudiantes de Máster ELE, en su mayoría, estimulan la creatividad del futuro profesor.

En cuanto al último ítem de este bloque, 10-B3, (*Se realizan tareas de evaluación durante las prácticas.*), el 17.7% está totalmente en desacuerdo y el 16.3%, en desacuerdo. Un número elevado de encuestados, 42.9% ha preferido quedar indiferente ante este ítem. En cambio, el 8.2% ha estado de acuerdo el 15%, ha estado muy desacuerdo. El alto porcentaje de neutralidad frente a este ítem se debería al hecho de que las prácticas no se realizan en todos los Másteres de forma obligatoria, como hemos podido comprobar a través del estudio de Castellano, Fuentes y De la Torre (2015). De hecho, sería difícil opinar sobre algo que no se ha hecho. Pero, en los casos donde se hacen, la mayoría de los informantes no reconoce realizar actividades de evaluación durante las prácticas.

Al cabo de este apartado, se puede desprender que la evaluación en el Máster se realiza según un plan bien definido. Asimismo, esta evaluación está centrada en los contenidos desarrollados en el aula; y los estudiantes realizan actividades diversificadas de evaluación, en su mayoría. Las simulaciones, por ejemplo, los ponen de alguna manera en situación real de E-A y así, van desarrollando algunas de las competencias del profesor. Sin embargo, el grado de neutralidad observado en este ítem es de considerar como indicador. Esta se ha debido al carácter opcional de las prácticas y la consiguiente imposibilidad de opinar sobre una experiencia que no habrían vivido durante la formación, a pesar de ser de un factor de peso en la formación del profesorado.

2.1.4. Bloque 4: Resultados de la evaluación, feedback y regulación

Este bloque está compuesto por 6 nuevos ítems de la tabla 30.

Tabla 30: Ítems del bloque 4: Resultados de evaluación, *Feedback* y Regulación

01-B4	Se informa al estudiante de los resultados de evaluación exclusivamente con la calificación obtenida.
02-B4	Los resultados de evaluación informan sobre los errores y logros del aprendizaje.
03-B4	Los resultados de evaluación se acompañan de comentarios que lleven al estudiante a reflexionar sobre su aprendizaje
04-B4	El estudiante se esfuerza a corregir los errores que le señala el profesor, después de cada actividad de evaluación.
05-B4	El estudiante trabaja de forma colaborativa con los compañeros, para corregir los errores cometidos en la evaluación
06-B4	El profesorado realiza tutorías personalizadas, para revisar los resultados de la evaluación.

Fuente: Elaboración propia

A estos ítems, de nuevo, nuestros encuestados han respondido en una forma que no se aproxima a la normalidad estadística de la que se aleja significativamente con $p < .01$ en sus Test KS de bondad de ajuste.

A pesar de estas asimetrías los valores medios, en esta ocasión tiende a situarse en la zona más central de la escala de respuesta, en concreto entre los 2.49 puntos del ítem 05-B4 (*El estudiante trabaja de forma colaborativa con los compañeros, para corregir los errores cometidos en la evaluación*) que es con el que menos de acuerdo están, y el ítem 02-B4 (*Los resultados de evaluación informan sobre los errores y logros del aprendizaje*) que es con el que más acuerdo manifiestan. El resto de los ítems del bloque se concentra con valores medios entre los 3.10 y los 3.16 puntos, es decir, muy similares entre sí.

Se han contrastado estos valores medios (figura 8) mediante Friedman encontrándose que las diferencias comentadas arriba alcanzan la significación estadística con $p < .001$ (valor: 64.09; $p = .000$). En consecuencia, la diferencia entre el ítem con menos grado de acuerdo (el 05-B4) y todos los demás de este bloque, por su significación, nos indica diferencia en el grado de acuerdo.

En cuanto a la variabilidad, como en todos los ítems anteriores, se cubre el rango completo de la escala, siendo la desviación estándar en este caso algo superior, alrededor de ± 1.20 puntos.

Tabla 31: Análisis descriptivo. Ítems del bloque 4: Resultados de la evaluación, *feedback* y regulación. N=147

ÍTEM	% de respuesta de cada opción					Centralidad		Variabilidad		Test KS: P-valor
	1	2	3	4	5	Media	Mdn	D.E.	A.I.	
01 – B4	8.8	23.8	27.9	21.1	18.4	3.16	3.00	1.23	2.00	.000
02 – B4	5.4	18.4	30.6	34.7	10.9	3.27	3.00	1.06	1.00	.000
03 – B4	11.6	17.0	32.7	22.4	16.3	3.15	3.00	1.22	2.00	.001
04 – B4	12.2	16.3	27.2	32.7	11.6	3.15	3.00	1.20	2.00	.000
05 – B4	21.8	32.0	27.9	12.2	6.1	2.49	2.00	1.14	1.00	.000
06 – B4	5.4	19.0	49.0	12.9	13.6	3.10	3.00	1.04	1.00	.000

Mdn= Mediana // D.E.= Desviación Estándar // A.I.= Amplitud Intercuartil (Q3-Q1)

Los p-valores $< .010$ en el Test KS, indican variables que no se distribuyen según la normalidad estadística.

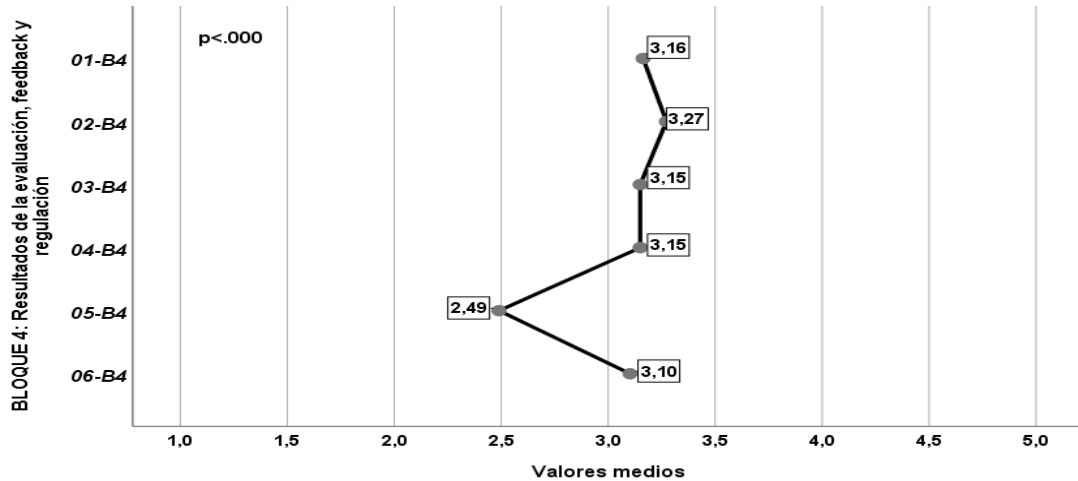


Figura 8: Diagrama de medias. Ítems del Bloque 4. N=147 (Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25)

Respecto a los porcentajes de calificaciones otorgadas a los ítems de este bloque, en el ítem 01-B4 (*Se informa al estudiante de los resultados de evaluación exclusivamente con la calificación obtenida.*), el 8.8% de los encuestados están muy en desacuerdo con lo que dice el ítem y el 23.8%, en desacuerdo. Un 27.9% de informantes se sitúa en el centro de la escala, optando por la neutralidad frente al contenido del ítem. Por el lado positivo, un 21.1% ha manifestado su acuerdo y un 18.4%, su total acuerdo con el contenido del ítem. Aunque el porcentaje de respuestas con la opción *indiferente* puede matizar el resultado, las cifras muestran básicamente que el *feedback*, en la mayoría de los casos, consiste en la comunicación de la calificación obtenida en las tareas de evaluación.

En cuanto al ítem 02-B4 (*Los resultados de evaluación informan sobre los errores y logros del aprendizaje.*), un porcentaje de 5.4% de encuestados está muy en desacuerdo y el 18.4%, en desacuerdo. El 30% de los encuestados queda indiferente ante la información contenida en el presente ítem. Pero, en el sentido de acuerdo, se aprecia un 34.7% de los informantes que aceptan lo que dice el ítem y un 10.9%, totalmente de acuerdo. Por eso, se puede concluir, apoyándose en la opinión de la mayoría, que los resultados de evaluación se acompañan de comentarios significativos sobre los errores cometidos y los logros alcanzados por los estudiantes. Pero, considerando lo importante que es este aspecto, el porcentaje de los que han quedado neutrales deja lugar a duda sobre la calidad del *feedback*. Tampoco es nada despreciable el 23.8% de los informantes que van en contra de lo que afirma el ítem. Por esta razón, es un aspecto más que merece especial atención en el grupo de discusión.

Acerca del ítem 03-B4 (*Los resultados de evaluación se acompañan de comentarios que lleven al estudiante a reflexionar sobre su aprendizaje.*), el 11.6% está muy en desacuerdo y el 17% en desacuerdo con el contenido del ítem. En el centro de la escala se sitúa un 32.7% de los encuestados que han optado por la respuesta *indiferente*. Pero de los que han estado de acuerdo, se registra un porcentaje de 34.7% y de 16.3%, muy de acuerdo. Esto lleva a concluir que el profesorado hace comentarios que llevan a los estudiantes a reflexionar sobre cómo está aprendiendo y qué decisiones pueden tomar, para ir mejorando.

En el ítem 04-B4 (*El estudiante se esfuerza a corregir los errores que le señala el profesor, después de cada actividad de evaluación.*), el 12.2% se opone totalmente a lo que dice el ítem y el 17% está en desacuerdo. En el centro de la escala, se sitúa el 32.7% de los informantes que han preferido mantener una postura neutral. Sin embargo, un 32.7% está de acuerdo y un 11.3%, muy de acuerdo. A raíz de estos porcentajes, observamos una gran mayoría de los encuestados que reconocen proceder a la autorregulación de los aprendizajes, basándose en las observaciones del profesorado. Por otra parte, el alto porcentaje de neutralidad observada en este ítem puede dejar suponer más de una idea. Por un lado, es posible que no haya un *feedback* que le lleve al estudiante a corregir sus errores. Por otro, puede ser que el propio estudiante no quiera implicarse en su proceso formativo. El GD ayudaría a aclarar estas dudas.

Ante el ítem 05-B4 de este apartado (*El estudiante trabaja de forma colaborativa con los compañeros, para corregir los errores cometidos en la evaluación.*), el 21.8% de los informantes están totalmente en desacuerdo y el 32%, en desacuerdo. El 27.9% se ha quedado indiferente. Por otro lado, solo un 12.2% está de acuerdo con el contenido del ítem y un 6.1%, muy de acuerdo. El porcentaje de los estudiantes que trabajan colaborativamente para corregir los errores de evaluación es muy bajo. Esto significa que el trabajo colaborativo se contempla muy poco en este sentido; lo cual puede implicar también que las coevaluaciones se hacen escasamente o que no se hacen.

Respecto al último ítem 06-B4 (*El profesorado realiza tutorías personalizadas, para revisar los resultados de la evaluación.*), el 5.4% se pone totalmente en desacuerdo y el 19%, en desacuerdo. Un total de 49% de los informantes no se han pronunciado claramente, quedándose *indiferente* frente a este ítem. Pero el 12.9% está de acuerdo y el 13.6%, muy de acuerdo. Si miramos los dos extremos (desacuerdo y acuerdo), hay casi un

equilibrio entre los que se oponen y los que están de acuerdo con el contenido del ítem, pues la diferencia es tan solo de un 2.1% a favor de los que reconocen que el profesorado hace tutorías personalizadas, para ayudarlos a resolver los problemas a los que se han enfrentado los estudiantes en la evaluación. Pero lo más llamativo aquí es el alto grado de abstención de los encuestados a este nivel. Casi la mitad de los encuestados no llega a decir si el profesorado realiza tutorías personalizadas a los estudiantes o no.

Respecto a este apartado donde hemos presentado los resultados sobre el mecanismo de *feedback* y regulación del aprendizaje, subrayamos que las respuestas obtenidas han generado fuertes contrastes entre los informantes. Mientras que buena parte de estos indican que la prioridad del *feedback* es la calificación, otras voces reconocen que los resultados de evaluación son valiosos porque se acompañan de comentarios significativos que informan sobre los errores y logros del aprendizaje. Dichos comentarios llevan al estudiante a reflexionar sobre su aprendizaje y a tomar decisiones oportunas, según afirman los mismos informantes. Sin embargo, el contraste es leve a nivel de la colaboración en la evaluación, pues la mayoría de los encuestados afirma no realizar trabajos en los que se aprecia la co-regulación del aprendizaje; lo cual puede interpretarse como un problema relativo a la participación del estudiante en el proceso evaluativo.

2.1.5. Bloque 5: Los participantes del proceso evaluativo

Cuatro son los ítems de este quinto bloque.

Tabla 32: Ítems del bloque 5 del cuestionario: Los participantes del proceso evaluativo

01-B5	Se consulta al estudiante sobre la forma de evaluar su proceso formativo.
02-B5	El estudiante tiene la posibilidad de evaluar su propio aprendizaje.
03-B5	El proceso evaluativo favorece que los estudiantes coevalúen sus trabajos.
04-B5	El profesor es quien evalúa el aprendizaje del estudiante.

Fuente: Elaboración propia

Como en todos los casos anteriores, las distribuciones de las respuestas de nuestros encuestados no siguen el modelo de una campana de Gauss, sino que tienen desvíos altamente significativos ($p < .001$ en los Test KS) debido a las asimetrías que se observan.

Los valores medios de 3 de estos ítems son menores a los 2.60 puntos indicando una posición menos favorable a su contenido que la encontrada en la mayoría del resto de ítems del cuestionario. Frente a estos, en el ítem 04-B5 de este grupo (*El profesor es quien*

evalúa el aprendizaje del estudiante) las respuestas se concentran en la parte alta de la escala de manera que el valor medio es uno de los más altos de todos los del instrumento: 3.91 puntos, es decir que indica un alto grado de acuerdo hacia este contenido.

El contraste de estas medias (figura 9) mediante el Test de Friedman, se ha encontrado que la diferencia comentada entre el ítem 04-B5 y el resto de este grupo es altamente significativa con $p < .001$ (valor: 110.86; $p = .000$). Por tanto, tenemos evidencia estadística de que el grado de acuerdo hacia él es superior que hacia el resto.

Respecto a la variabilidad, los resultados son similares a los del resto de bloques.

Tabla 33: Análisis descriptivo. Ítems del bloque 5: Los participantes del proceso evaluativo. N=147

ÍTEM	% de respuesta de cada opción					Centralidad		Variabilidad		Test KS: P-valor
	1	2	3	4	5	Media	Mdn	D.E.	A.I.	
01-B5	35.4	30.6	17.7	11.6	4.8	2.20	2.00	1.18	2.00	.000
02-B5	27.9	27.2	29.9	4.8	10.2	2.42	2.00	1.23	2.00	.000
03-B5	17.7	32.0	30.6	15.00	4.8	2.57	3.00	1.09	1.00	.000
04-B5	6.1	9.5	14.3	27.2	42.9	3.91	4.00	1.23	2.00	.000

Mdn= Mediana // D.E.= Desviación Estándar // A.I.= Amplitud Intercuartil (Q3-Q1)

Los p-valores $< .010$ en el Test KS, indican variables que no se distribuyen según la normalidad estadística.

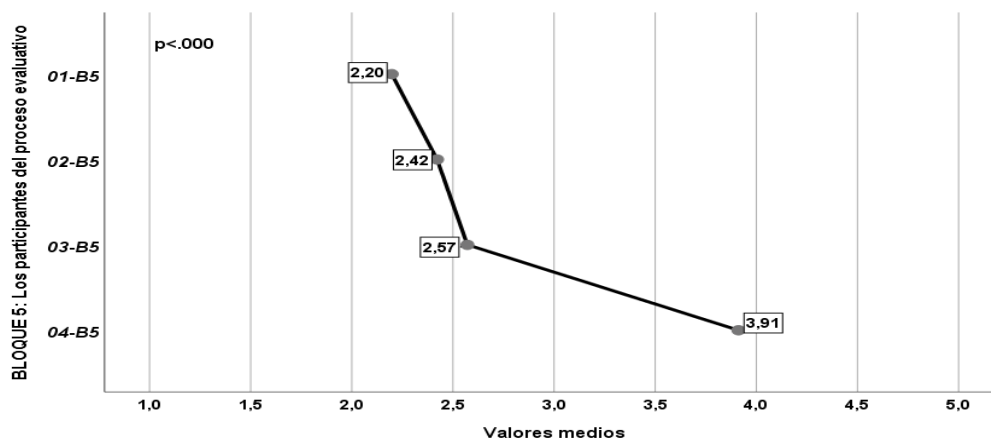


Figura 9: Diagrama de medias. Ítems del Bloque 5. N=147 (Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25)

Procediendo al análisis de los porcentajes de calificación otorgadas a los ítems, en el ítem 01-B5 (*Se consulta al estudiante sobre la forma de evaluar su proceso formativo.*), un porcentaje de 35.4% de informantes está completamente en desacuerdo y un 30.6%, en desacuerdo con esta afirmación. El 17.7% ha optado por la neutralidad respecto al contenido del ítem. Por el lado del acuerdo, se observa porcentaje de 11.6% de informantes de acuerdo y 4.8%, muy de acuerdo. De estos datos, se infiere que se consulta al estudiante sobre la forma de llevar la evaluación en muy pocos casos y que, en la mayoría, se decide sin tener en cuenta la opinión la opinión de este.

En cuanto al ítem 02-B5 (*El estudiante tiene la posibilidad de evaluar su propio aprendizaje.*), el 27.9% de los encuestados están completamente en desacuerdo y el 27.2%, en desacuerdo con el contenido del ítem. Un 29.9% de los encuestados se ha situado en el centro de la escala, optando por la neutralidad frente a este ítem. El 4.8%, en cambio, está de acuerdo y el 10.2%, muy de acuerdo. Esto da a entender que la autoevaluación está promovida en porcentajes muy reducidos y que en la mayoría de los casos no se realiza.

Ante el contenido vehiculado en el ítem 03-B5 (*El proceso evaluativo favorece que los estudiantes coevalúen sus trabajos.*), el 17.7% está muy en desacuerdo y el 32%, en desacuerdo. En el centro de la escala se sitúa un porcentaje de 30.6% de informantes que han quedado neutros. Pero un 15% está de acuerdo y un 4.8%, muy de acuerdo. De lo que precede, la mayoría de los encuestados muestran que tampoco se promueve la coevaluación de los aprendizajes, alejando así al estudiante del rol de agente evaluador.

Respecto al ítem 04-B5 (*El profesor es quien evalúa el aprendizaje del estudiante.*) un 6.1% de los informantes están totalmente en desacuerdo y un 9.5%, en desacuerdo. En el centro de la escala, se aprecia un 14.3% de los informantes que manifiestan su indiferencia frente a la información contenida en el ítem. Por otro lado, encontramos un porcentaje de 27.2% que está de acuerdo y 42.9%, muy de acuerdo. Esto lleva a concluir que el profesor es el agente principal del proceso evaluativo y el estudiante queda el paciente del proceso.

De forma general, este bloque del cuestionario deja constancia de que la participación del estudiante en el proceso de evaluación está muy limitada. De hecho, excepto en unos casos aislados en los que el estudiante está implicado como agente de evaluación, este es generalmente un evaluado, pues en gran parte, decide el profesor de

cómo se realiza la evaluación. Otra prueba de ello es que los tipos de evaluación que requieren la participación del estudiante se realizan escasamente, según han afirmado los mismos informantes.

2.1.6. Bloque 6: Momentos e instrumentos de evaluación

El bloque seis del cuestionario está compuesto por los 6 ítems siguientes.

Tabla 34: Ítems del bloque 6 del cuestionario: Momentos e instrumentos de evaluación

01-B6	Al inicio de cada asignatura o sesión de clase, el profesor realiza una evaluación inicial del aprendizaje.
02-B6	El aprendizaje es evaluado de forma continua a lo largo del curso.
03-B6	La evaluación se realiza solo al final del proceso de aprendizaje.
04-B6	La evaluación del aprendizaje se realiza mediante una prueba de examen escrito.
05-B6	Se emplean diversos instrumentos de evaluación para evaluar el aprendizaje.
06-B6	Se emplean las herramientas TIC en la evaluación del aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia

Las distribuciones de las respuestas de este bloque, una vez más, no obedecen a la normalidad estadística del que se alejan de forma significativa ($p < .01$ en sus Test KS de bondad de ajuste).

A través de los valores medios de los ítems, se observan 2 grupos de ítems. Uno formado por 3 de ellos, hacia los que puede decir que hay una tendencia hacia el acuerdo, y que son los números: 02-B6 (*El aprendizaje es evaluado de forma continua a lo largo del curso*), 05-B6 (*Se emplean diversos instrumentos de evaluación para evaluar el aprendizaje*) y 06-B6 (*Se emplean las herramientas TIC en la evaluación del aprendizaje*) con valores medios entre 3.23 y 3.51 puntos. En tanto que el otro subgrupo lo forman los otros tres ítems, hacia los que al grado de acuerdo es menor y que son los números: 03-B6 (*La evaluación se realiza solo al final del proceso de aprendizaje*), 04-B6 (*La evaluación del aprendizaje se realiza mediante una prueba de examen escrito*) y 01-B6 (*Al inicio de cada asignatura o sesión de clase, el profesor realiza una evaluación inicial del aprendizaje*) con valores medios de entre los 2.69 y los 2.28 puntos.

Contrastadas estas diferencias entre las medias (fig. 10), se ha encontrado que existe diferencia altamente significativa con $p < .001$ (valor: 140.29; $p = .000$) de modo que se puede concluir que tenemos evidencias estadísticas que apoyan la existencia de los distintos grados de acuerdo arriba comentados.

Y en cuanto a la variabilidad, los resultados siguen siendo similares a los del resto de bloques de ítems.

Tabla 35: Análisis descriptivo. Ítems del bloque 6: Momentos e instrumentos de evaluación. N=147

ÍTEM	% de respuesta de cada opción					Centralidad		Variabilidad		Test KS: P-valor
	1	2	3	4	5	Media	Mdn	D.E.	A.I.	
01 – B6	35.4	23.1	25.2	10.9	5.4	2.28	2.00	1.21	2.00	.000
02 – B6	4.1	11.6	33.3	31.3	19.7	3.51	4.00	1.06	1.00	.000
03 – B6	17.7	27.9	29.3	18.4	6.8	2.69	3.00	1.16	2.00	.000
04 – B6	15.6	34.0	27.2	15.0	8.2	2.66	3.00	1.16	1.00	.000
05 – B6	2.7	13.6	42.9	27.2	13.6	3.35	3.00	0.97	1.00	.000
06 – B6	9.5	9.5	44.2	21.8	15.0	3.23	3.00	1.12	1.00	.000

Mdn= Mediana // D.E.= Desviación Estándar // A.I.= Amplitud Intercuartil (Q3-Q1)

Los p-valores <.010 en el Test KS, indican variables que no se distribuyen según la normalidad estadística.

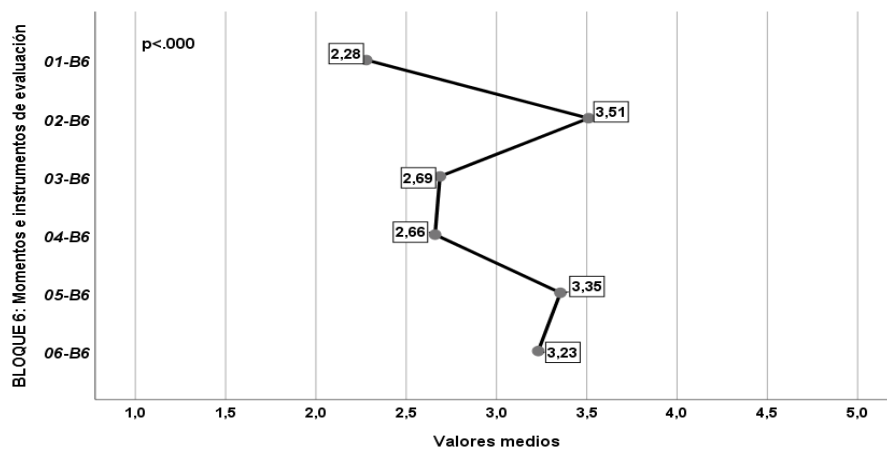


Figura 10: Diagrama de medias. Ítems del Bloque 6. N=147 (Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25)

Respecto a los porcentajes alcanzados en las calificaciones otorgadas a cada uno de los ítems de este bloque, en el ítem 01-B6 (*Al inicio de cada asignatura o sesión de clase, el profesor realiza una evaluación inicial del aprendizaje.*), nos damos cuenta de que una magnitud de 35.4% está muy en desacuerdo y 23.1, en desacuerdo con el contenido del ítem. En cambio, se observa un porcentaje de 25.2% de informantes que se han situado en el centro de la escala, tomando una postura neutralidad. El 10.9% está de acuerdo y el 5.4%, muy de acuerdo. A raíz de estos resultados, se puede concluir que la aplicación de una evaluación diagnóstica no es efectiva en la mayoría de los Másteres que constituyen nuestra muestra.

En cuanto al ítem 02-B6 (*El aprendizaje es evaluado de forma continua a lo largo del curso.*), se observa un porcentaje de 4.1% muy en desacuerdo y un 11.1%, en desacuerdo con lo que plantea el ítem. Pero en el medio, se sitúa un 33.3% de informantes, con la opción *indiferente*. El 31.3% está de acuerdo y el 19.7%, muy de acuerdo; con lo cual, se puede inferir que la mayoría de los informantes reconocen que se realiza una evaluación continua de los aprendizajes durante su proceso formativo, aunque el alto porcentaje de los indecisos pueda resultar un indicador de algún aspecto que no acaba de aclararse y que, a través del GD, se podría comentar para alcanzar un mayor grado de precisión.

Ante el ítem 03-B6 (*La evaluación se realiza solo al final del proceso de aprendizaje.*), el 17.7% está muy en desacuerdo y el 27.9, en desacuerdo con lo planteado por el ítem. Una magnitud de 29.3% se ha quedado indiferente. Del otro lado de la escala, se observa un 18.4% de acuerdo y un 6.8%, muy de acuerdo. Esto nos lleva a concluir que la evaluación no se realiza exclusivamente al final del aprendizaje, concordando con el resultado anterior que da testimonio de una evaluación que se realiza continuamente durante el proceso formativo.

Por lo que es del ítem 04-B6 (*La evaluación del aprendizaje se realiza mediante una prueba de examen escrito.*), el 15.6% está totalmente en desacuerdo y el 34%, en desacuerdo con el contenido del ítem. Un 27.2% toma una postura neutral, otorgando la calificación central de la escala. Y del lado del acuerdo, se observa un 15% de los informantes que están de acuerdo y un 8.2%, muy de acuerdo. Esto demuestra que la prueba del examen escrito no constituye el principal instrumento de evaluación en la mayoría de los casos que se estudian aquí.

Respecto al contenido del ítem 05-B6 (*Se emplean diversos instrumentos de evaluación para evaluar el aprendizaje.*), un porcentaje de 2.7% está muy en desacuerdo y un 13.6%, en desacuerdo. Pero una magnitud de 42.9% se ha quedado indiferente, mientras que 21.8% está de acuerdo y un 13.6%, muy de acuerdo. La tendencia iría hacia el lado positivo y dejaría entender que se hace un uso diversificado de los instrumentos de evaluación, si nos situáramos los dos extremos que se oponen (desacuerdo y acuerdo). Sin embargo, el alto grado de neutralidad observado ante el contenido de este ítem da lugar a pensar que hay algo que se tiene que concretar o que es sintomático de alguna deficiencia

respecto a los instrumentos de evaluación. En efecto, si antes dijeron que no era el único instrumento el examen escrito, este el resultado alcanzado en el presente ítem hace pensar que es el mayoritario porque no identifican otros instrumentos, o simplemente, son desconocidos por el estudiantado.

En cuanto al último ítem 06-B6 (*Se emplean las herramientas TIC en la evaluación del aprendizaje*), el 9.5% está muy en desacuerdo y el mismo porcentaje de informantes también, en desacuerdo. En el medio de la escala se ha quedado un 44.2% de los informantes. Del otro lado de esta, el 21.8% está de acuerdo y el 15%, muy de acuerdo con el contenido del ítem. Apoyándonos en estos resultados, podemos desprender que las TIC se usan en la evaluación de los aprendizajes, pero en proporciones muy reducidas. Por otra parte, el porcentaje elevado de informantes con postura neutra frente a este ítem requiere que, en el GD, insistamos en este ítem.

Partiendo de los resultados obtenidos de este bloque, se puede deducir que la evaluación se realiza de forma continua en el Máster. Pero si no hay suficiente acuerdo sobre la efectividad del *feedback* en el bloque 4, sería incoherente considerar esta evaluación de continua en el presente bloque. La tratan de continua porque no estriba en un examen final, sino en una serie de tareas calificables. También, los informantes dan testimonio del uso de instrumentos diversificados en la evaluación, a pesar de que los resultados también revelen cierto límite a este nivel, no solo en instrumentos de evaluación no digitales, sino también en las herramientas TIC empleadas en la evaluación. En el caso de estos últimos, se observa un fuerte porcentaje de estudiantes que se ha quedado en el centro de la escala, sin pronunciarse sobre el uso de las TIC para evaluar el aprendizaje. Esta neutralidad podría radicarse en el hecho de que las TIC se usarían para evaluar al estudiantado, pero no para enseñarles a usarlas para evaluar en su ejercicio profesional.

2.1.7. Bloque 7: Conclusiones sobre la evaluación

Finalmente, el último bloque está formado por 4 ítems.

Tabla 36: Ítems del bloque 7 del cuestionario: Conclusiones sobre la evaluación

01-B7	La evaluación tiene que eliminarse del proceso de Enseñanza / Aprendizaje.
02-B7	El sistema de evaluación del máster de ELE ha de mejorarse.
03-B7	Estoy satisfecho/a de cómo se evalúa en las asignaturas del máster de ELE.

04-B7	El sistema de evaluación del máster prepara al estudiante a ser competente en su profesión.
-------	---

Fuente: Elaboración propia

A este nivel, las respuestas nuevamente se alejan de la forma de la campana normal de Gauss de manera altamente significativa ($p < .001$ en sus Test KS).

Los valores de las medias nos indican la presencia de un ítem, el 01-B7 del bloque (*La evaluación tiene que eliminarse del proceso de enseñanza / aprendizaje*) con el que los encuestados se manifiestan bastante en desacuerdo: media 1.84 puntos y más de la mitad de la muestra (55.1%) en el valor 1. Tras este, aparecen dos ítems con un grado de acuerdo medio-bajo, los números 03-B7 y 04-B7, con medias algo por debajo de los 3 puntos. Para terminar con el ítem 02-B7 (*El sistema de evaluación del máster de ELE ha de mejorarse*) hacia el que los sujetos han manifestado un alto grado de acuerdo: media 3.74 puntos.

Contrastadas estas diferencias con el Test de Friedman, se ha demostrado la existencia de una alta significación estadística con $p < .001$ (valor: 113.22; $p = .000$) que apoya la existencia de comentados ítems al que se tiene un claro desacuerdo, así como del ítem al que por el contrario se le manifiesta un alto apoyo.

Por último, al respecto de la variabilidad no hay nada nuevo que añadir a lo ya comentado y reiteradamente encontrado en los ítems de los bloques anteriores.

Tabla 37: Análisis descriptivo. Ítems del bloque 7: Conclusiones sobre la evaluación. N=147

ÍTEM	% de respuesta de cada opción					Centralidad		Variabilidad		Test KS: P-valor
	1	2	3	4	5	Media	Mdn	D.E.	A.I.	
01 – B7	55.1	21.1	14.3	4.1	5.4	1.84	1.00	1.15	1.00	.000
02 – B7	4.8	6.1	35.4	17.7	36.1	3.74	4.00	1.15	2.00	.000
03 – B7	18.4	21.1	29.9	25.9	4.8	2.78	3.00	1.16	2.00	.000
04 – B7	13.6	19.7	32.7	25.9	8.2	2.95	3.00	1.16	2.00	.000

Mdn= Mediana // D.E.= Desviación Estándar // A.I.= Amplitud Intercuartil (Q3-Q1)

Los p-valores $< .010$ en el Test KS, indican variables que no se distribuyen según la normalidad estadística.

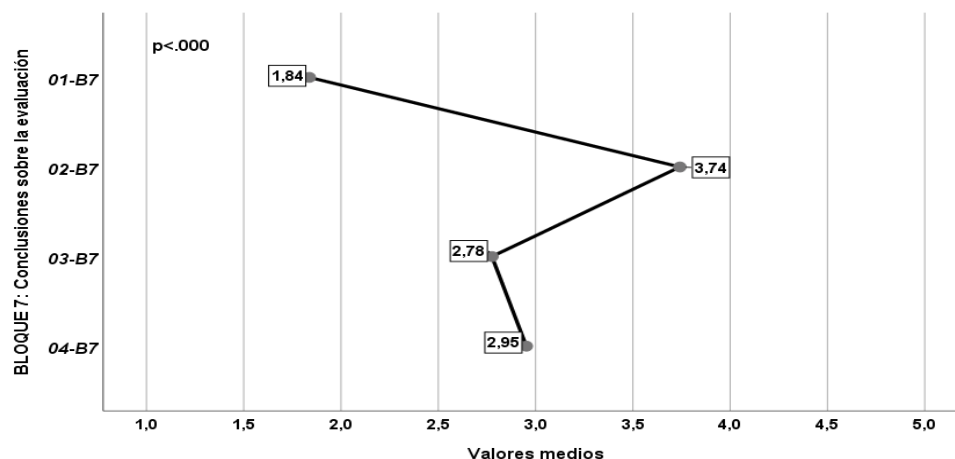


Figura 11: Diagrama de medias. Ítems del Bloque 7. N=147. (Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25)

Acerca del ítem 01-B7 (*La evaluación tiene que eliminarse del proceso de enseñanza / aprendizaje.*), se observa una magnitud de informantes, 55.1% que se opone totalmente a la eliminación de la evaluación educativa y también un 21.1% que manifiesta su desacuerdo. Pero en el centro de la escala, un 14.3% de los informantes se ha optado por la neutralidad. Por el otro lado de la escala, se observa un débil porcentaje de informantes que optan por la eliminación del proceso evaluativo en la E-A, (4.1%, de acuerdo y un 5.4%, totalmente de acuerdo). De forma global, a pesar de las carencias que han podido detectarse en la evaluación, la mayoría de los informantes creen que esta tiene que seguir aplicándose en la educación.

Respecto al ítem 02-B7 (*El sistema de evaluación del Máster de ELE ha de mejorarse.*), el 4.8% está totalmente en desacuerdo y el 6.1%, en desacuerdo. En el centro de la escala, un 35.4% de informantes no ha adoptado una posición neutral. Pero por el otro lado de la escala, el 17.7% está de acuerdo que la evaluación ha de mejorarse y la inmensa mayoría, 36.6%, está totalmente de acuerdo con lo dice el ítem. Esto deja entender que la evaluación, a pesar de los pasos positivos que ha ido dando, sigue presentando imperfecciones que necesitan mejorarse.

Frente al ítem 03-B7 (*Estoy satisfecho/a de cómo se evalúa en las asignaturas del Máster de ELE.*), un 18.4% se ha opuesto completamente a lo que dice el ítem y el 21.1% está en desacuerdo. En el centro de la escala, hay un porcentaje de 35.4% de respuestas neutrales. Pero el 25.9% está de acuerdo y estima estar satisfecho de la evaluación y un 4.8%, muy de acuerdo. Estos resultados dejan constancia de un grado reducido de

satisfacción acerca de los procesos evaluativos, frente al porcentaje más elevado de insatisfacción apoyando la idea anterior sobre la necesidad de acciones para mejorar el proceso evaluativo.

En el ítem 04-B7 (*El sistema de evaluación del Máster prepara al estudiante a ser competente en su profesión.*), el 13.6% de informantes se opone radicalmente al contenido del ítem y el 19.7% está en desacuerdo. Un porcentaje de 32.7% de los informantes se ha quedado neutro frente al contenido de este ítem. Por el lado positivo, en cambio, un 25.9% de los informantes manifiestan su acuerdo con lo que dice el ítem y un 8.2% cree totalmente que el sistema de evaluación le prepara a ser competente en su futura profesión. De forma global, no hay un acuerdo a la hora de decidir si la evaluación prepara competencialmente al futuro profesor de ELE.

Acabando con la parte descriptiva de este último bloque del cuestionario, se puede decir que la evaluación, tiene su sitio en el proceso E-A, a pesar de las carencias observadas en el proceso. Pero, conscientes de la misión verdadera de la evaluación, esas carencias que se observan en su realización en el aula llevan a plantearse acciones de mejora, para que se convierta en una verdadera herramienta de desarrollo competencial para el estudiante. Sin embargo, del camino recorrido, aunque no parece muy extendida, se lee alguna forma de satisfacción en el estudiantado, porque la evaluación le ayuda a desarrollar algunas de las competencias de que han de disponer los profesores de ELE. Así dicho, la evaluación, tal como se puede observar en estos resultados tomados en su globalidad, todavía no participa de forma concluyente en el desarrollo competencial del estudiantado de Máster ELE.

2.2. Análisis correlacional

La correlación remite a la existencia de alguna relación entre distintas variables. En opinión de Mejía (2017), se recurre al uso de las correlaciones en la investigación científica para averiguar las variables interconectadas. Así, según esta autora, “la investigación correlacional consiste en buscar diversas variables que interactúan entre sí, de esta manera cuando se evidencia el cambio en una de ellas, se puede asumir cómo será el cambio en la otra que se encuentra directamente relacionada con la misma.” (p. 2)

En el caso que nos ocupa, analizando las calificaciones otorgadas a cada uno de los ítems de nuestro cuestionario, se observan correlaciones que queremos comentar en este

apartado. Pero, de entrada, explicamos el proceso por el que hemos pasado para encontrar las correlaciones entre las variables de nuestro cuestionario.

En un primer lugar, se planteó la posibilidad de crear una variable de resumen de cada bloque del cuestionario, a partir de las respuestas dadas por los participantes a sus ítems. Sin embargo, las elevadas significaciones ($p < .000$ en todas ellas) que se hayan encontrado que en unos ítems la tendencia es favorable, en tanto que en otros es desfavorable, desaconseja esta forma de trabajo.

Después de haber creado estas variables, la intención era analizar las correlaciones entre unos bloques y otros, tomados en conjunto. Al no ser esto posible, se ha enfocado este estudio correlacional directamente con los ítems. Es decir que se ha procedido a correlacionar a unos ítems con otros. Para ello y a la vista de la falta de ajuste a la normalidad estadística de estas variables, se ha elegido al Coeficiente de Spearman (alternativa al clásico de Pearson). Este coeficiente toma valores de intensidad/magnitud de asociación en el rango [0-1] que, independientemente de que alcance o no significación estadística, cuando es superior a .300 ya está indicando una relación/asociación entre las variables, al menos moderada. Además, el signo del coeficiente (+/-) nos indica el sentido de la relación. Un signo (+) indica relación directa: están asociados los valores altos de ambas variables entre sí, a la par que lo están los valores bajos entre sí. Un signo (-) indica una relación inversa, que relaciona los valores altos de una variable con los valores bajos de la otra.

Para exponer de una forma legible tantos resultados (coeficientes entre 40 variables, tomadas 2 a 2: 780 valores), se ha optado por el siguiente formato: (1) se presentan una matriz de correlaciones entre los ítems de un mismo bloque y (2) se presenta una tabla de relación entre los ítems del bloque de la tabla anterior y los de todos los bloques que le siguen (esto evita exponer la misma relación, 2 veces, que es lo que ocurriría si se presentaran los de cada bloque con todos los demás bloques hacia adelante y hacia atrás).

2.2.1. Correlaciones de los ítems del bloque 1⁴⁰

En la tabla 38 siguiente, recordamos los ítems del primer bloque.

⁴⁰ Las cifras arábigas de los cuadros de enunciados de los ítems representan los números de los ítems en sus respectivos bloques y la letra "B" seguida de otro número indican el número del bloque (*cifra-B-cifra*) al que pertenece el ítem.

Tabla 38: Ítems del bloque 1 Definición/ Concepción de la evaluación

01-B1	La evaluación es el proceso usado por el profesor, para apreciar qué ha aprendido el alumno, al cabo de una asignatura
02-B1	La evaluación es una actividad que consiste en asignar a los aprendices calificaciones para acreditar su nivel.
03-B1	La evaluación es un proceso que consiste en detectar las fortalezas y debilidades del estudiante, para mejorar la enseñanza/aprendizaje.
04-B1	La evaluación es un proceso que informa sobre cómo el aprendizaje está realizándose

Fuente: Elaboración propia

La tabla 39 es la matriz de correlaciones de los ítems del bloque 1 entre sí. Como se puede comprobar, todos los coeficientes son estadísticamente significativos (desde $p < .05$ hasta $p < .001$). De sentido directo (signo +), quiere decir que los encuestados tienden a dar respuesta de acuerdo, o de desacuerdo, en el mismo sentido, en todos los ítems. Las magnitudes de las correlaciones no son muy altas. Solamente la relación entre el 03-B1 y 04-B1 tienen cierta fortaleza (.391). Esto significa que los informantes que estiman que la evaluación es un proceso que consiste en detectar las fortalezas y debilidades del estudiante, para mejorar la E-A consideran a la misma evaluación como un mecanismo de control, con el objetivo de informar sobre cómo el aprendizaje está realizándose, para tomar medidas oportunas.

Tabla 39: Análisis correlacional. Matriz de Coeficientes de correlación de Spearman, entre los ítems del bloque 1. N=147

En negrita los coeficientes significativos	Coeficiente de correlación (Valor de P-Sig)			
	01-B1	02-B1	03-B1	04-B1
01-B1	-----			
02-B1	.228 (.003)	-----		
03-B1	.236 (.002)	.141 (.045)	-----	
04-B1	.209 (.006)	.253 (.001)	.391 (.000)	-----

Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

La tabla 40 contiene los coeficientes de correlación de estos 4 ítems con cada uno de los 36 restantes del resto de bloques. No hay una mayoría de coeficientes de correlación que alcancen suficiente magnitud como para llegar a ser estadísticamente significativos, es decir que no los son ($p > .05$).

Tabla 40: Análisis correlacional. Coeficientes de correlación de Spearman, entre los ítems del bloque 1 y los ítems de los bloques siguientes. N=147

En negrita los coeficientes significativos	Coeficiente de correlación (Valor de P-Sig)			
	01-B1	02-B1	03-B1	04-B1
01-B2	.104 (.105)	.072 (.193)	.024 (.384)	.098 (.118)
02-B2	-.069 (.203)	-.004 (.480)	-.065 (.218)	-.034 (.340)
03-B2	.201 (.007)	.230 (.003)	.214 (.005)	.149 (.035)
04-B2	.166 (.022)	.273 (.000)	.130 (.058)	.189 (.011)
05-B2	-.200 (.008)	-.134 (.053)	-.346 (.000)	-.308 (.000)
06-B2	-.093 (.131)	-.203 (.007)	-.056 (.249)	.060 (.234)
01-B3	.270 (.000)	.321 (.000)	-.004 (.480)	.070 (.198)
02-B3	.020 (.406)	.178 (.015)	.032 (.351)	.103 (.108)
03-B3	.351 (.000)	.310 (.000)	.127 (.063)	.316 (.000)
04-B3	.081 (.165)	.377 (.000)	.058 (.244)	.309 (.000)
05-B3	.121 (.073)	-.079 (.172)	.141 (.044)	.133 (.054)
06-B3	.206 (.006)	.380 (.000)	.079 (.171)	-.087 (.147)
07-B3	.404 (.000)	.406 (.000)	.316 (.000)	.296 (.000)
08-B3	.370 (.000)	.329 (.000)	.195 (.009)	.174 (.018)
09-B3	.089 (.143)	.076 (.181)	-.108 (.096)	.185 (.013)
10-B3	.306 (.000)	.148 (.037)	.081 (.166)	.019 (.412)
01-B4	.162 (.025)	.025 (.380)	-.077 (.178)	-.189 (.011)
02-B4	.150 (.035)	.134 (.053)	.149 (.036)	.170 (.020)
03-B4	.198 (.008)	.060 (.235)	.178 (.016)	.180 (.015)
04-B4	.035 (.336)	-.040 (.317)	-.044 (.299)	-.113 (.087)
05-B4	.090 (.140)	-.096 (.123)	.029 (.361)	-.041 (.313)
06-B4	.027 (.372)	.017 (.421)	.041 (.310)	.290 (.000)
01-B5	.025 (.380)	.012 (.441)	-.039 (.319)	-.164 (.023)
02-B5	.083 (.159)	.049 (.280)	-.022 (.398)	-.006 (.472)
03-B5	.008 (.462)	.082 (.162)	.053 (.264)	-.127 (.062)
04-B5	.016 (.423)	.290 (.000)	.057 (.247)	.327 (.000)
01-B6	.078 (.175)	.030 (.357)	.095 (.127)	-.209 (.006)
02-B6	.036 (.334)	.326 (.000)	-.213 (.005)	.111 (.091)
03-B6	-.052 (.265)	-.305 (.000)	.008 (.462)	-.044 (.298)
04-B6	.155 (.030)	.305 (.000)	.243 (.002)	.137 (.049)
05-B6	.159 (.027)	.213 (.005)	.113 (.086)	.120 (.074)
06-B6	-.030 (.358)	.086 (.150)	.029 (.365)	.122 (.071)
01-B7	-.167 (.021)	-.086 (.151)	-.204 (.007)	-.155 (.030)
02-B7	-.080 (.167)	-.088 (.144)	.002 (.489)	.087 (.177)
03-B7	.281 (.000)	.239 (.002)	.307 (.000)	-.077 (.178)
04-B7	.251 (.001)	.157 (.029)	.075 (.183)	-.058 (.242)

Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

No son muy elevados los coeficientes de correlación, pero hay unas cuantas correlaciones de esta tabla 40 que procedemos a comentar a continuación:

Entre los ítems de este bloque y el resto del cuestionario, hemos encontrado correlaciones directas (+) y altamente significativas ($p < .01$ al menos) con los ítems: 01-B3, 03-B3, 04-B3, 06-B3, 07-B3 y 08-B3; 02-B6 y 04-B6 y 03-B7. Concretamente, se observa una relación entre los informantes que conciben la evaluación como una herramienta de aprendizaje con la misión calificadora también y los que tienen una visión positiva del proceso evaluativo. Son estos mismos informantes los que afirman que los contenidos de evaluación coinciden con los que se trabajan en el aula, reconociendo al mismo tiempo que la evaluación está centrada en las competencias de un profesor de ELE. En el mismo orden de idea, estiman que se emplean actividades, técnicas e instrumentos diversificados para evaluar el aprendizaje y que dicha evaluación se realiza de manera continua a lo largo del curso. No es sorprendente que sea este conglomerado el que expresa su satisfacción respecto a cómo se ha evaluado en su Máster.

También existen correlaciones, altamente significativas ($p < .01$ al menos) pero de sentido inverso (-) con el 04-B2, 06-B2 y 01-B7; se observa una relación entre los estudiantes que denuncian la falta de transparencia en la evaluación, la falta de atención a la diversidad en la evaluación y los que piensan que, por estos motivos, la evaluación tiene que eliminarse del proceso E-A.

2.2.2. Correlaciones de los ítems del Bloque 2

De entrada, recordamos en la tabla 41, los ítems que conforman el bloque 2.

Tabla 41: Ítems del bloque 2 Experiencia y ética sobre la evaluación

01-B2	La evaluación es un proceso que causa nervios y ansiedad.
02-B2	Es excesivo el tiempo de dedicación a las tareas de evaluación
03-B2	Resultan complejas las tareas de evaluación
03-B2	La evaluación de los aprendizajes se realiza de forma transparente
04-B2	La evaluación se realiza para penalizar a los estudiantes.
05-B2	La evaluación del aprendizaje tiene en cuenta la diversidad en el alumnado

Fuente: Elaboración propia

La tabla 42 es la matriz de correlaciones de los ítems del bloque 2 entre sí. Como se puede comprobar, todos los coeficientes son estadísticamente significativos (desde $p < .05$ hasta $p < .001$). De sentido directo (signo +), quiere decir que los encuestados tienden a dar respuesta de acuerdo, o de desacuerdo, en el mismo sentido, en todos los ítems. Las

magnitudes de las correlaciones no son muy altas. Solamente la relación entre los ítems 01-B2 y 03-B2, 02-B2 y 05-B2 tienen cierta fortaleza (.547) y (.441), respectivamente. Así, se establece una relación lógica entre los que encuentran que la evaluación causa nervios y los que estiman que la misma evaluación está compuesta de actividades complejas. También, en el mismo rango se ubican los informantes que encuentran excesivo el tiempo de dedicación a las tareas de evaluación y los que creen que se trata, al final, de una actividad que tiende a penalizar al estudiante.

Tabla 42: Análisis correlacional. Matriz de Coeficientes de correlación de Spearman, entre los ítems del Bloque 2. N=147

En negrita los coeficientes significativos	Coeficiente de correlación (Valor de P-Sig)					
	01-B2	02-B2	03-B2	04-B2	05-B2	06-B2
01-B2	----					
02-B2	.106 (.101)	----				
03-B2	.547 (.000)	.155 (.031)	----			
04-B2	.043 (.304)	-.154 (.031)	-.032 (.349)	----		
05-B2	.187 (.012)	.441 (.000)	.069 (.204)	-.279 (.000)	----	
06-B2	-.261 (.001)	.117 (.080)	-.170 (.020)	.163 (.024)	.130 (.058)	----

Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

La tabla 43 contiene los coeficientes de correlación de estos 6 ítems con cada uno de los 30 restantes de los bloques siguientes. No hay una mayoría de coeficientes de correlación que alcancen suficiente magnitud como para llegar a ser estadísticamente significativos, es decir que no los son ($p > .05$).

Tabla 43: Análisis correlacional. Coeficientes de correlación de Spearman, entre los ítems del Bloque 2 y los ítems de los bloques siguientes. N=147

En negrita los coeficientes significativos	Coeficiente de correlación (Valor de P-Sig)					
	01-B2	02-B2	03-B2	04-B2	05-B2	06-B2
01-B3	.118 (.078)	-.234 (.002)	.318 (.000)	.323 (.000)	-.276 (.000)	-.037 (.327)
02-B3	-.229 (.003)	-.032 (.351)	-.236 (.002)	.419 (.000)	-.216 (.004)	.361 (.000)
03-B3	.035 (.337)	-.215 (.005)	.289 (.000)	.307 (.000)	-.344 (.000)	.179 (.015)
04-B3	.195 (.009)	-.018 (.415)	.139 (.047)	.021 (.399)	-.160 (.027)	-.097 (.121)
05-B3	-.156 (.030)	-.022 (.398)	-.001 (.493)	.182 (.014)	-.046 (.292)	.416 (.000)
06-B3	.202 (.007)	.017 (.417)	.142 (.043)	.286 (.000)	-.259 (.001)	-.018 (.414)
07-B3	.011 (.449)	.093 (.131)	.304 (.000)	.261 (.001)	-.363 (.000)	.012 (.445)
08-B3	-.124 (.067)	-.073 (.191)	.162 (.025)	.356 (.000)	-.241 (.002)	.226 (.003)
09-B3	-.208 (.006)	-.161 (.026)	.053 (.261)	.226 (.003)	-.152 (.033)	.333 (.000)
10-B3	-.118 (.077)	.074 (.187)	-.063 (.223)	.086 (.150)	-.088 (.144)	.288 (.000)
01-B4	.167 (.021)	-.007 (.465)	.023 (.392)	-.158 (.028)	.117 (.079)	-.300 (.000)
02-B4	-.346 (.000)	.087 (.148)	-.113 (.087)	.299 (.000)	-.276 (.000)	.469 (.000)
03-B4	-.221 (.004)	-.182 (.014)	-.070 (.199)	.164 (.024)	-.362 (.000)	.314 (.000)

04-B4	.136 (.050)	.207 (.006)	.267 (.001)	-.059 (.240)	.115 (.083)	.206 (.006)
05-B4	-.182 (.014)	.043 (.303)	-.022 (.397)	-.089 (.142)	.004 (.482)	.450 (.000)
06-B4	-.056 (.248)	.224 (.003)	.014 (.435)	.005 (.476)	-.075 (.183)	.267 (.001)
01-B5	-.230 (.003)	.412 (.000)	-.044 (.298)	-.038 (.324)	.346 (.000)	.404 (.000)
02-B5	-.300 (.000)	.184 (.013)	-.068 (.205)	.193 (.010)	.041 (.312)	.578 (.000)
03-B5	-.185 (.012)	.040 (.315)	-.031 (.356)	.080 (.166)	.020 (.407)	.241 (.002)
04-B5	.285 (.000)	-.248 (.001)	.094 (.128)	.203 (.007)	-.208 (.006)	-.168 (.021)
01-B6	-.469 (.000)	.198 (.008)	-.101 (.112)	-.114 (.086)	.041 (.312)	.335 (.000)
02-B6	-.150 (.035)	-.038 (.326)	-.150 (.035)	.206 (.006)	-.249 (.001)	.108 (.096)
03-B6	.348 (.000)	.223 (.003)	.016 (.425)	-.414 (.000)	.442 (.000)	-.173 (.018)
04-B6	.029 (.362)	-.090 (.138)	.158 (.028)	.193 (.010)	-.265 (.001)	.076 (.181)
05-B6	.070 (.200)	-.021 (.402)	.243 (.001)	-.029 (.365)	-.353 (.000)	.161 (.025)
06-B6	-.356 (.000)	-.061 (.230)	-.117 (.079)	.237 (.002)	-.416 (.000)	.238 (.002)
01-B7	.134 (.053)	.265 (.001)	-.081 (.163)	-.100 (.113)	.376 (.000)	-.086 (.150)
02-B7	.198 (.008)	.008 (.460)	.218 (.004)	-.016 (.424)	-.035 (.335)	-.111 (.091)
03-B7	-.063 (.225)	.013 (.439)	.101 (.112)	.107 (.098)	-.109 (.094)	.149 (.036)
04-B7	-.298 (.000)	.058 (.242)	.013 (.436)	.123 (.068)	-.097 (.121)	.277 (.000)

Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

De esta tabla 43, comentamos a continuación las correlaciones más significativas.

Entre los ítems de este bloque y el resto del cuestionario, hemos encontrado correlaciones directas (+) y altamente significativas ($p < .01$ al menos). Concretamente, hemos encontrado correlaciones en el sentido directo entre los ítems: 01-B3, 02-B3, 03-B3, 08-B3, 09-B3, 02-B4, 05-B4, 01-B5, 21-B5 y 05-B5. Esas correlaciones significan que los informantes que estiman que el proceso de evaluación es transparente son los que piensan también que la evaluación está bien planificada, con criterios bien definidos, con un alto nivel de cohesión entre las actividades y los contenidos desarrollados en el aula. Estos informantes estiman también que las actividades de evaluación son diversificadas. De la misma manera, los mismos informantes dan testimonio de un buen mecanismo de *feedback* después del proceso evaluativo y reconocen también trabajar colaborativamente para resolver las dificultades de las actividades de evaluación.

Por otra parte, se han encontrado correlaciones, altamente significativas ($p < .01$ al menos) de sentido inverso (-) entre los ítems: 03-B3, 07-B, 02-B4, 03-B4, 02-B5, 01-B6, 03-B6, 06-B6. Aquí, observamos casi todo lo contrario de lo dicho arriba. Los informantes que afirman que no hay *feedback* son los que dicen que las actividades de evaluación no están centradas en las competencias del estudiante y que este tampoco tiene la posibilidad de realizar autoevaluación del aprendizaje. Estos mismos informantes echan de menos las evaluaciones diagnósticas y el uso de las TIC en la evaluación, como en casos anteriores.

2.2.3. Correlaciones de los ítems del Bloque 3

El tercer bloque del cuestionario está compuesto de los ítems de la tabla 44 siguiente.

Tabla 44: Ítems del bloque 3 Diseño y Planificación, Contenidos, Competencias y Actividades de la evaluación⁴¹

01-B3	El proceso de evaluación se realiza según un <i>planning</i> bien definido.
02-B3	Los criterios de evaluación están definidos con claridad
03-B3	Los contenidos de evaluación coinciden con los que se trabajan en sesiones presenciales y/o virtuales.
04-B3	La evaluación se focaliza en los contenidos teóricos de las asignaturas.
05-B3	La Evaluación incluye actividades de simulación de casos prácticos.
06-B3	La evaluación consiste en la ejecución continua de una serie de tareas calificables.
07-B3	La evaluación está centrada en las competencias (conocimientos, actitudes, habilidades, técnicas/estrategias e instrumentos) necesarias para un profesor de ELE.)
08-B3	Se emplean actividades diversificadas para evaluar el aprendizaje.
09-B3	Las actividades de evaluación estimulan la creatividad del estudiante.
10-B3	Se realizan tareas de evaluación durante las prácticas.

Fuente: Elaboración propia

La tabla 45 es la matriz de correlaciones de los ítems del bloque 3 entre sí. Como se puede comprobar, todos los coeficientes son estadísticamente significativos (desde $p < .05$ hasta $p < .001$). De sentido directo (signo +), quiere decir que los encuestados tienden a dar respuesta de acuerdo, o de desacuerdo, en el mismo sentido, en todos los ítems. Las magnitudes de las correlaciones son relativamente altas, empezando con los casos 03-B3 y 08-B3, 05-B3 y 09-B3 y 07-B3 y 08-B3 (donde $p > .05$). También, la relación entre los 01-B3 y 03-B3; 01-B3 y 07-B3; 01-B3 y 0-B39; 02-B3 y 08-B3; 03-B3 y 07-B3; 06-B3 y 07-B3; 08-B3 y 09-B3; 08-B3 y 10-B3 tienen cierta fortaleza (.482), (.399), (.446), (.384), (.434), (.572), (.413), (.437) y (.413) respectivamente.

Esto significa que los informantes que piensan que la evaluación se hace según una programación bien definida reconocen también que dicha evaluación está basada en los contenidos trabajados en el aula y que las actividades realizadas tienden a desarrollar las competencias del estudiante, dado que incluyen simulaciones de casos prácticos. De la misma manera, se observa una relación entre los que estiman que hay una diversificación

⁴¹ Según el orden inicial, aparece primero la tabla de correlaciones y luego sigue la de los ítems. Esta vez, invertimos el orden de las tablas para no dejar este espacio libre.

de actividades de evaluación y los que ven en estas actividades un medio para estimular la creatividad en el estudiante.

Tabla 45: Análisis correlacional. Matriz de Coeficientes de correlación de Spearman, entre los ítems del bloque 3. N=147

En negrita los coeficientes significativos	Coeficiente de correlación (Valor de P-Sig)										
	TI	01-B3	02-B3	03-B3	04-B3	05-B3	06-B3	07-B3	08-B3	09-B3	10-B3
01-B3	-----										
02-B3	.339 (.000)	-----									
03-B3	.482 (.000)	.382 (.000)	-----								
04-B3	.059 (.238)	-.040 (.313)	.248 (.001)	-----							
05-B3	.254 (.001)	.277 (.000)	.124 (.067)	-.249 (.001)	-----						
06-B3	.241 (.002)	.136 (.050)	.184 (.013)	.245 (.001)	-.056 (.251)	-----					
07-B3	.399 (.000)	.138 (.048)	.434 (.000)	.118 (.078)	.322 (.000)	.413 (.000)	-----				
08-B3	.397 (.000)	.384 (.000)	.572 (.000)	-.014 (.433)	.210 (.005)	.291 (.000)	.523 (.000)	-----			
09-B3	.446 (.000)	.257 (.001)	.293 (.000)	-.154 (.031)	.540 (.000)	.038 (.323)	.364 (.000)	.437 (.000)	-----		
10-B3	.116 (.080)	.371 (.000)	.107 (.009)	-.239 (.002)	.372 (.000)	.095 (.126)	.136 (.050)	.413 (.000)	.302 (.000)	-----	

Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25)

Las tablas 46 y 47 contienen los coeficientes de correlación de estos 10 ítems con cada uno de los 20 restantes del resto de bloques. No hay una mayoría de coeficientes de correlación que alcancen suficiente magnitud como para llegar a ser estadísticamente significativos, es decir que no los son ($p > .05$).

Tabla 46: Análisis correlacional. Coeficientes de correlación de Spearman, entre los ítems del bloque 3 y los ítems de los bloques siguientes. -1ª parte- N=147

En negrita los coeficientes significativos	Coeficiente de correlación (Valor de P-Sig)				
	01-B3	02-B3	03-B3	04-B3	05-B3
01-B4	.078 (.173)	-.034 (.341)	-.142 (.044)	.057 (.245)	-.087 (.148)
02-B4	.072 (.193)	.486 (.000)	.451 (.000)	-.147 (.038)	.191 (.010)
03-B4	.225 (.003)	.389 (.000)	.353 (.000)	-.138 (.047)	.391 (.000)
04-B4	.023 (.390)	.118 (.077)	.210 (.005)	-.190 (.011)	.152 (.033)
05-B4	-.090 (.139)	.265 (.001)	.276 (.000)	-.184 (.013)	.133 (.055)
06-B4	-.086 (.151)	.171 (.019)	.164 (.023)	-.073 (.191)	.002 (.489)
01-B5	-.178 (.016)	.191 (.010)	-.067 (.211)	-.222 (.003)	.153 (.032)
02-B5	.101 (.111)	.426 (.000)	.150 (.035)	-.153 (.032)	.405 (.000)
03-B5	.186 (.012)	.391 (.000)	.170 (.020)	-.310 (.000)	.252 (.001)
04-B5	.177 (.016)	.058 (.241)	.374 (.000)	.514 (.000)	-.180 (.014)
01-B6	.042 (.307)	.327 (.000)	.081 (.165)	-.221 (.004)	.162 (.025)
02-B6	.370 (.000)	.317 (.000)	.435 (.000)	.167 (.022)	.134 (.053)
03-B6	-.439 (.000)	-.295 (.000)	-.459 (.000)	-.139 (.047)	-.139 (.046)
04-B6	.091 (.136)	.003 (.486)	.135 (.051)	.145 (.040)	.010 (.450)
05-B6	.220 (.004)	.016 (.423)	.303 (.000)	.168 (.021)	.275 (.000)

06-B6	.252 (.001)	.478 (.000)	.225 (.003)	-.101 (.113)	.307 (.000)
01-B7	-.388 (.000)	-.307 (.000)	-.256 (.001)	-.012 (.443)	-.300 (.000)
02-B7	.182 (.014)	-.246 (.001)	.043 (.304)	.348 (.000)	-.244 (.001)
03-B7	.162 (.025)	.440 (.000)	.187 (.012)	-.238 (.002)	.386 (.000)
04-B7	.098 (.119)	.385 (.000)	.177 (.016)	-.381 (.000)	.382 (.000)

Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

En la tabla 46, se han observado correlaciones significativas. En el sentido directo (+), hemos encontrado las correlaciones siguientes: 02-B4, 03-B4, 02-B5, 03-B5, 04-B5, 02-B6, 05-B6, 06-B6, 03-B7 y 04-B7. Siendo repetitivas estas correlaciones, no volvemos a comentarlas aquí, pues las inferencias son las mismas que el caso anterior.

En el sentido inverso (-), también se han encontrado correlaciones significativas entre los ítems 02-B6, 01-B7 y 04-B7. Precisamente, los informantes que piensan que no se evalúa de forma continua también dicen que esta evaluación no prepara al estudiante a desarrollar sus competencias de futuro profesor de ELE.

Tabla 47: Análisis correlacional. Coeficientes de correlación de Spearman, entre los ítems del bloque 3 y los ítems de los bloques siguientes. -2ª parte- N=147

En negrita los coeficientes significativos	Coeficiente de correlación (Valor de P-Sig)				
	06-B3	07-B3	08-B3	09-B3	10-B3
01-B4	.088 (.145)	-.092 (.135)	-.237 (.002)	-.221 (.004)	-.054 (.258)
02-B4	.175 (.017)	.319 (.000)	.460 (.000)	.229 (.003)	.363 (.000)
03-B4	.077 (.178)	.436 (.000)	.443 (.000)	.410 (.000)	.326 (.000)
04-B4	.009 (.456)	.062 (.229)	.335 (.000)	.200 (.008)	.303 (.000)
05-B4	-.232 (.002)	.046 (.290)	.180 (.015)	.221 (.004)	.324 (.000)
06-B4	-.092 (.133)	.312 (.000)	.245 (.001)	.160 (.027)	.119 (.076)
01-B5	-.258 (.001)	.055 (.253)	.100 (.113)	.018 (.413)	.264 (.001)
02-B5	-.007 (.466)	.160 (.026)	.326 (.000)	.447 (.000)	.458 (.000)
03-B5	-.117 (.080)	.184 (.013)	.312 (.000)	.300 (.000)	.362 (.000)
04-B5	.228 (.003)	-.045 (.294)	.162 (.025)	-.107 (.100)	-.253 (.001)
01-B6	-.070 (.200)	.112 (.088)	.142 (.044)	.123 (.069)	.339 (.000)
02-B6	.345 (.000)	.400 (.000)	.404 (.000)	.309 (.000)	.135 (.051)
03-B6	-.293 (.000)	-.421 (.000)	-.497 (.000)	-.470 (.000)	-.157 (.029)
04-B6	.204 (.007)	.128 (.061)	.181 (.014)	-.047 (.186)	.103 (.106)
05-B6	.150 (.035)	.476 (.000)	.184 (.013)	.204 (.006)	.211 (.005)
06-B6	.198 (.008)	.403 (.000)	.397 (.000)	.433 (.000)	.212 (.005)
01-B7	-.109 (.095)	-.173 (.018)	-.307 (.000)	-.316 (.000)	-.333 (.000)
02-B7	.143 (.042)	-.087 (.148)	-.095 (.125)	.021 (.400)	-.449 (.000)
03-B7	.189 (.011)	.321 (.000)	.344 (.000)	.076 (.179)	.493 (.000)
04-B7	.030 (.360)	.247 (.001)	.287 (.000)	.205 (.006)	.641 (.000)

Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

En esta tabla 47, las correlaciones directas (+) son las mismas que la tabla precedente y coinciden también con las de otros bloques y las inferencias son las mismas.

Las correlaciones significativas encontradas son las siguientes: 02-B4, 03-B4, 02-B6, 02-B6, 05-B6, 06-B6, 04-B7.

En las correlaciones de sentido inverso, 03-B6, 01-B7 y 02-B7, se observa también que los informantes que dicen que la evaluación no se realiza solo al final del aprendizaje también rechazan la idea de eliminar la evaluación del proceso de E-A.

2.2.4. Correlaciones de los ítems del Bloque 4

Empezamos recordando los ítems de que consta el presenta bloque del cuestionario en la tabla 48 siguiente.

Tabla 48: ítems del bloque 4: Resultados de evaluación, *Feedback* y Regulación

01-B4	Se informa al estudiante de los resultados de evaluación exclusivamente con la calificación obtenida.
02-B4	Los resultados de evaluación informan sobre los errores y logros del aprendizaje.
03-B4	Los resultados de evaluación se acompañan de comentarios que lleven al estudiante a reflexionar sobre su aprendizaje
04-B4	El estudiante se esfuerza a corregir los errores que le señala el profesor, después de cada actividad de evaluación.
05-B4	El estudiante trabaja de forma colaborativa con los compañeros, para corregir los errores cometidos en la evaluación
06-B4	El profesorado realiza tutorías personalizadas, para revisar los resultados de la evaluación.

Fuente: Elaboración propia

La tabla 49 es la matriz de correlaciones de los ítems del bloque 4 entre sí. Como se puede comprobar, todos los coeficientes son estadísticamente significativos (desde $p < .05$ hasta $p < .001$). De sentido directo (+), es decir que los encuestados tienden a dar respuesta de acuerdo, o de desacuerdo, en el mismo sentido, en todos los ítems. Las magnitudes de las correlaciones no son muy altas. Pero particularmente, resaltamos la relación entre los ítems 02-B4 y 03-B4, 02-B4 y 04-B4, 02-B4 y 05-B4; luego, 03-B4 y 04-B4, 03-B4 y 05-B4 de la tabla 48. Entre estos, se observa cierta fortaleza tanto en sentido directo (+) (.573), (.463), (.390), (.437), (.449); como inverso (-) entre los ítems 1 y 2,3 y 5 -B4, (-.362), (-.437), (-.315).

Esto quiere decir que los informantes que afirman que la evaluación informa sobre los errores de aprendizaje son los mismos que reciben un *feedback* con comentarios

constructivos que los llevan a reflexionar sobre su aprendizaje, autorregularlo y también hacer co-regulación (trabajando de forma colaborativa con sus compañeros). En el sentido inverso (-), se observan otras opiniones, cuantitativamente no despreciables, que afirman lo contrario de todo lo dicho en el sentido directo (+).

Tabla 49: Análisis correlacional. Matriz de Coeficientes de correlación de Spearman, entre los ítems del bloque 4. N=147

En negrita los coeficientes significativos	Coeficiente de correlación (Valor de P-Sig)					
	01-B4	02-B4	03-B4	04-B4	05-B4	06-B4
01-B4	----					
02-B4	-.362 (.000)	----				
03-B4	-.437 (.000)	.573 (.000)	----			
04-B4	-.238 (.002)	.352 (.000)	.390 (.000)	----		
05-B4	-.315 (.000)	.463 (.000)	.437 (.000)	.449 (.000)	----	
06-B4	-.122 (.071)	.243 (.001)	.134 (.053)	.029 (.364)	.237 (.002)	----

Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

La tabla 50 contiene los coeficientes de correlación de estos 6 ítems con cada uno de los 14 restantes de los bloques siguientes. Exceptuando el caso de los ítems 01-B4, 02-B4 y 03-B4 (donde el coeficiente es ligeramente superior a $p > .05$), no hay una mayoría de coeficientes de correlación que alcancen suficiente magnitud como para llegar a ser estadísticamente significativos, es decir que no los son ($p > .05$).

Tabla 50: Análisis correlacional. Coeficientes de correlación de Spearman, entre los ítems del bloque 4 y los ítems de los bloques siguientes. N=147

En negrita los coeficientes significativos	Coeficiente de correlación (Valor de P-Sig)					
	01-B4	02-B4	03-B4	04-B4	05-B4	06-B4
01-B5	-.133 (.055)	.347 (.000)	.243 (.002)	.239 (.002)	.567 (.000)	.292 (.000)
02-B5	-.236 (.002)	.582 (.000)	.468 (.000)	.401 (.000)	.616 (.000)	.178 (.015)
03-B5	-.289 (.000)	.419 (.000)	.607 (.000)	.320 (.000)	.571 (.000)	-.018 (.415)
04-B5	-.022 (.396)	-.081 (.164)	-.076 (.181)	-.102 (.109)	-.221 (.000)	-.113 (.087)
01-B6	.021 (.401)	.378 (.000)	.190 (.011)	.149 (.036)	.571 (.000)	.199 (.008)
02-B6	-.075 (.183)	.294 (.000)	.294 (.000)	-.047 (.285)	-.055 (.254)	.143 (.042)
03-B6	.373 (.000)	-.412 (.000)	-.413 (.000)	-.125 (.065)	-.125 (.066)	.100 (.113)
04-B6	.045 (.295)	.159 (.027)	.016 (.424)	.067 (.211)	-.036 (.331)	.030 (.361)
05-B6	-.086 (.150)	.204 (.007)	.321 (.000)	.225 (.003)	.379 (.000)	.174 (.018)
06-B6	-.276 (.000)	.495 (.000)	.602 (.000)	.284 (.000)	.263 (.001)	.207 (.006)
01-B7	.072 (.193)	-.108 (.097)	-.266 (.001)	-.078 (.173)	.090 (.140)	.278 (.000)
02-B7	.000 (.498)	-.330 (.000)	-.380 (.000)	-.269 (.000)	-.285 (.000)	.005 (.477)
03-B7	.036 (.331)	.369 (.000)	.501 (.000)	.441 (.000)	.327 (.000)	-.054 (.259)
04-B7	-.108 (.096)	.496 (.000)	.453 (.000)	.472 (.000)	.411 (.000)	-.021 (.402)

Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Pero, como en los casos anteriores, hay unas correlaciones que procedemos a comentar a continuación:

Entre los ítems de este bloque 4 y el resto del cuestionario, hemos encontrado correlaciones directas (+) y altamente significativas ($p < .01$ al menos) en los ítems 01-B5, 02, 03-B5; 01-B6 y 6-B6, 3-B7 y 4-B7. Es decir que los informantes que reconocen que están enteramente implicados en los procesos evaluativos afirman también que realizan evaluaciones iniciales y formativas. Estos mismos son los que manifiestan satisfacción respecto a la evaluación y estiman que esta los prepara a ser profesionalmente competentes.

En el sentido inverso (-), se han encontrado correlaciones significativas entre los ítems 02-B5, 3-B5 y 06-B6. Concretamente, los informantes que estiman que el estudiante no puede evaluar su propio aprendizaje dicen que, entre estudiantes de Máster, tampoco se realizan tareas de coevaluación. En este caso preciso, el estudiante tiene simplemente la función del evaluado y realiza lo que decide el profesor.

2.2.5. Correlaciones de los ítems del Bloque 5

Recordamos primero, los distintos ítems de los que está formado este quinto bloque del cuestionario en la tabla 51 siguiente.

Tabla 51: Ítems del bloque 5: Los participantes del proceso evaluativo

01-B5	Se consulta al estudiante sobre la forma de evaluar su proceso formativo.
02-B5	El estudiante tiene la posibilidad de evaluar su propio aprendizaje.
03-B5	El proceso evaluativo favorece que los estudiantes coevalúen sus trabajos.
04-B5	El profesor es quien evalúa el aprendizaje del estudiante.

Fuente: Elaboración propia

La tabla 52 es la matriz de correlaciones de los ítems del bloque 5 entre sí. Como se puede comprobar, todos los coeficientes son estadísticamente significativos (desde $p < .05$ hasta $p < .001$). De sentido directo (signo +), lo cual significa que los encuestados tienen tendencia a dar respuesta de acuerdo, o de desacuerdo, en el mismo sentido, en todos los ítems. Las magnitudes de las correlaciones no son muy altas. Pero especialmente, la relación entre los 01-B5 y 02-B5; 01-B5 y 03-B5; 02-B5 y 03-B5 de la tabla 51; respectivamente, presenta cierta fortaleza en sentido directo (+) (.624), (.476), (.550); y entre 01-B5 y 04-B5 (. -544) en sentido inverso (-). Esto lleva a decir que los informantes que se consideran implicados en su proceso formativo realizan autoevaluaciones y

coevaluaciones, aunque hay alguna parte de estudiantes que creen que evalúa el profesor en este sentido directo de las respuestas. En el sentido inverso (-), los mismos informantes que han afirmado que el estudiante está implicado en la evaluación niegan que el profesor es quien evalúa unilateralmente el aprendizaje.

Tabla 52: Análisis correlacional. Matriz de Coeficientes de correlación de Spearman, entre los ítems del bloque 5. N=147

En negrita los coeficientes significativos	Coeficiente de correlación (Valor de P-Sig)			
	01-B5	02-B5	03-B5	04-B5
01-B5	----			
02-B5	.624 (.000)	----		
03-B5	.476 (.000)	.550 (.000)	----	
04-B5	-.544 (.000)	.328 (.000)	-.278 (.000)	----

Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

La tabla 53 contiene los coeficientes de correlación de estos 5 ítems con cada uno de los 10 restantes de los bloques siguientes. No hay una mayoría de coeficientes de correlación que alcancen suficiente magnitud como para llegar a ser estadísticamente significativos, es decir que no los son ($p > .05$).

Tabla 53: Análisis correlacional. Coeficientes de correlación de Spearman, entre los ítems del bloque 5 y los ítems de los bloques siguientes. N=147

En negrita los coeficientes significativos	Coeficiente de correlación (Valor de P-Sig)			
	01-B5	02-B5	03-B5	04-B5
01-B6	.554 (.000)	.468 (.000)	.442 (.000)	-.473 (.000)
02-B6	-.099 (.117)	.223 (.003)	.135 (.051)	.164 (.024)
03-B6	.061 (.231)	-.345 (.000)	-.275 (.000)	-.014 (.435)
04-B6	.041 (.311)	.025 (.384)	-.042 (.308)	.165 (.023)
05-B6	.147 (.037)	.223 (.003)	.284 (.000)	-.009 (.459)
06-B6	.112 (.089)	.436 (.000)	.382 (.000)	-.091 (.137)
01-B7	.289 (.000)	-.072 (.193)	-.146 (.039)	-.073 (.190)
02-B7	-.490 (.000)	-.297 (.000)	-.403 (.000)	.374 (.000)
03-B7	.337 (.000)	.376 (.000)	.416 (.000)	-.136 (.047)
04-B7	.437 (.000)	.512 (.000)	.448 (.000)	-.376 (.000)

Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Sin embargo, hay unos cuantos que llaman la atención y que procedemos a comentar a continuación:

Entre los ítems de este bloque 5 y el resto del cuestionario, se han encontrado correlaciones directas (+) y altamente significativas ($p < .01$ al menos) entre los ítems 01-

B6, 06-B6 y 04-B7. Aquí, los mismos informantes que afirman que se realiza la evaluación diagnóstica son los mismos que afirman que en su contexto formativo, se emplean las TIC para evaluar el aprendizaje; de ahí su satisfacción respecto a cómo se está evaluando en el Máster, porque creen que esta evaluación los prepara a un ejercicio profesional exitoso.

2.2.6. Correlaciones de los ítems del Bloque 6

Este penúltimo bloque del cuestionario consta de los ítems siguientes:

Tabla 54: Ítems del bloque 6: Momentos e Instrumentos de evaluación

01-B6	Al inicio de cada asignatura o sesión de clase, el profesor realiza una evaluación inicial del aprendizaje.
02-B6	El aprendizaje es evaluado de forma continua a lo largo del curso.
03-B6	La evaluación se realiza solo al final del proceso de aprendizaje.
04-B6	La evaluación del aprendizaje se realiza mediante una prueba de examen escrito.
05-B6	Se emplean diversos instrumentos de evaluación para evaluar el aprendizaje.
06-B6	Se emplean las herramientas TIC en la evaluación del aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia

La tabla 55 es la matriz de correlaciones de los ítems del bloque 6 entre sí. Aquí también se puede comprobar que todos los coeficientes son estadísticamente significativos (desde $p < .05$ hasta $p < .001$). De sentido directo (signo +), lo cual significa que los encuestados tienen tendencia a dar respuesta de acuerdo, o de desacuerdo, en el mismo sentido, en todos los ítems. Las magnitudes de las correlaciones no son muy altas. Pero particularmente, la relación entre los 02-B6 y 06-B6, 05-B6 y 06-B6; tienen, respectivamente, cierta fortaleza en sentido directo (+) (.377), (.405). En el sentido inverso, se observan más correlaciones de altas magnitudes entre 02-B6 y 03-B6; 03-B6 y 05-B6, 03-B6 y 6-B6 respectivamente con los coeficientes de correlación de (. -520) y (. -321) y (. -498).

Esto quiere decir que, en este bloque, los informantes que testimonian que la evaluación se realiza de forma continua a lo largo de la formación reconocen también una diversificación de instrumentos empleadas en el proceso y afirman también usar las TIC. Por otra parte, aparece otro grupo algo más numeroso de informantes cuyas opiniones se relacionan porque, en su caso, no se evalúa continuamente durante el aprendizaje y tampoco se diversifican los instrumentos de evaluación, ni se emplean las TIC en la evaluación.

Tabla 55: Análisis correlacional. Matriz de Coeficientes de correlación de Spearman, entre los ítems del bloque 6. N=147

En negrita los coeficientes significativos	Coeficiente de correlación (Valor de P-Sig)					
	01-B6	02-B6	03-B6	04-B6	05-B6	06-B6
01-B6	----					
02-B6	.017 (.417)	----				
03-B6	-.101 (.112)	-.520 (.000)	----			
04-B6	.074 (.186)	-.224 (.003)	-.057 (.245)	----		
05-B6	.222 (.003)	.215 (.004)	-.321 (.000)	.184 (.013)	----	
06-B6	.271 (.000)	.377 (.000)	-.498 (.000)	.039 (.319)	.405 (.000)	----

Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

La tabla 56 contiene los coeficientes de correlación de estos 6 ítems con cada uno de los 4 de que consta el último bloque. No hay una mayoría de coeficientes de correlación que alcancen suficiente magnitud como para llegar a ser estadísticamente significativos, es decir que no los son ($p > .05$).

Tabla 56: Análisis correlacional. Coeficientes de correlación de Spearman, entre los ítems del Bloque 6 y los ítems del bloque siguiente. N=147

En negrita los coeficientes significativos	Coeficiente de correlación (Valor de P-Sig)					
	01-B6	02-B6	03-B6	04-B6	05-B6	06-B6
01-B7	-.003 (.487)	-.187 (.012)	.296 (.000)	-.075 (.182)	-.123 (.069)	-.140 (.045)
02-B7	-.297 (.000)	.054 (.258)	.012 (.441)	-.203 (.007)	-.091 (.136)	-.142 (.043)
03-B7	.396 (.000)	.017 (.419)	-.084 (.156)	.300 (.000)	.199 (.008)	.303 (.000)
04-B7	.484 (.000)	.035 (.338)	-.206 (.006)	.323 (.000)	.257 (.001)	.347 (.000)

Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

Pero, por lo menos, hay unos cuantos que comentamos a continuación: atención y que comentamos a continuación:

Entre los ítems de este bloque 6 y el resto del cuestionario, hemos encontrado correlaciones inversas (-) y altamente significativas ($p < .01$ al menos) en los ítems, 03-B7 y 04-B7 pues de igual manera que en las correlaciones del bloque anterior, se asiste al mismo patrón donde los informantes manifiestan satisfacción respecto a la evaluación y afirman que esta participa en el desarrollo de sus competencias como profesores.

2.2.7. Correlaciones de los ítems del Bloque 7

Como en los casos anteriores, abrimos este apartado recordando los ítems de este último bloque del cuestionario en la tabla 57 siguiente.

Tabla 57: Ítems del bloque 7: Conclusiones sobre la evaluación

01-B7	La evaluación tiene que eliminarse del proceso de Enseñanza / Aprendizaje.
02-B7	El sistema de evaluación del máster de ELE ha de mejorarse.
03-B7	Estoy satisfecho/a de cómo se evalúa en las asignaturas del máster de ELE.
04-B7	El sistema de evaluación del máster prepara al estudiante a ser competente en su profesión.

Fuente: Elaboración propia

La tabla 58 es la matriz de correlaciones de los ítems del bloque 7 entre sí. Como se puede comprobar, todos los coeficientes son estadísticamente significativos (desde $p < .05$ hasta $p < .001$). De sentido directo (signo +), lo cual significa que los encuestados tienen tendencia a dar respuesta de acuerdo, o de desacuerdo, en el mismo sentido, en todos los ítems. Sin embargo, las correlaciones inversas entre los ítems 02-B7 y 03-B7 (. -663); 2 y 4-B7 (. -720), las magnitudes muy altas con ($p > .05$). La misma relación de observa entre 03-B7 y 04-B7, pero en el sentido directo (.756). Son especialmente de magnitudes muy grandes las correlaciones entre los ítems de este último bloque. La mayoría muestra alto grado de desacuerdo que manifiestan los informantes respecto a unos y ítems y el acuerdo también con la misma intensidad.

Tabla 58: Análisis correlacional. Matriz de Coeficientes de correlación de Spearman, entre los ítems del bloque 7. N=147

En negrita los coeficientes significativos	Coeficiente de correlación (Valor de P-Sig)			
	01-B7	02-B7	03-B7	04-B7
01-B7	----			
02-B7	-.051 (.147)	----		
03-B7	-.220 (.004)	-.663 (.000)	----	
04-B7	-.304 (.000)	-.720 (.000)	.756 (.000)	----

Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

En este último caso, ya no hay más correlaciones, porque todos los ítems del bloque 7 ya están correlacionados con los de los bloques anteriores. Por eso, el análisis correlacional del cuestionario se cierra a este nivel, dejando espacio a la presentación, la implementación y los resultados del segundo instrumento de recogida de datos, utilizado en el marco de este estudio.

Para cerrar este apartado dedicado al análisis correlacional, es importante destacar la gran diversidad observada en el proceso de evaluación, basándonos en las correlaciones entre las respuestas a los distintos ítems del cuestionario. En esta diversidad, se pueden

observar varios grupos de ítems que se interrelacionan, mostrando también las disparidades que caracterizan al proceso de evaluación en nuestra muestra.

En la red de las correlaciones que se operan, podemos distinguir un grupo que da testimonio de una evaluación sistemática, con actividades, técnicas e instrumentos, pero que, a pesar de esto, está sujeta a mejoras, debido a la calidad de algunas actividades de evaluación realizadas, la falta de diversificación en el uso de las técnicas e instrumentos de evaluación competencial, un mecanismo de *feedback* y regulación del aprendizaje no eficientes y la no implicación del estudiantado en la evaluación. Un segundo grupo, muy reducido, está del lado opuesto, por las citadas carencias, ha optado hasta por la eliminación de la evaluación del proceso E-A. Al final, otro grupúsculo también, que manifiesta casi mucha satisfacción respecto a la evaluación de las competencias.

De forma general, estas correlaciones dejan sobreentender que la realidad evaluativa es sobre todo una cuestión de cada contexto formativo, pues cada uno, sea en un mismo programa de Máster, o entre las distintas asignaturas de un mismo Máster, la vive de manera singular. La unanimidad en la evaluación está mucho más presente en su versión teórica, pero en su aplicación, las divergencias emergen. De hecho, hasta en un mismo programa de Máster, las concepciones y experiencias del estudiantado pueden discrepar, pues en el GD, donde se ha dejado la expresión libre a los informantes, para que aporten detalles sobre el tema objeto de estudio, hay una tendencia del estudiantado a precisar las asignaturas donde se realizaba o no alguna forma de evaluación.

3. REALIZACIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN, CATEGORIZACIÓN Y TRANSCRIPCIÓN DE DATOS

3.1. Realización del Grupo de Discusión

El GD se ha realizado según las etapas consignadas en la tabla 59. Previamente, se ha pedido la autorización de los participantes para formar un grupo *WhatsApp* donde, entre todos, teníamos que concretar el día y la hora que convendrían a cada uno de los participantes en la discusión. Pero también, hemos aprovechado para responder a las preguntas relativas al desarrollo del GD, en general, y las dudas individuales que presentaban algunos informantes antes del desarrollo de la discusión. En la tabla 59

siguiente, detallamos las etapas por las que hemos pasado para llegar a obtener los datos de la discusión.

Tabla 59: Fases de preparación y de realización del GD

FASES	TEMPORIZACIÓN
1.Contacto con los coordinadores de Máster para solicitar la colaboración de su estudiantado	Marzo del 2020
2.Primer contacto con los participantes por e-mail	Entre el 17 – 20 de mayo de 2020
3.Creación de un grupo WhatsApp para la concreción del día y hora de la realización del GD, respuesta a las preguntas iniciales de los participantes	23 de mayo de 2020
4.Realización del GD	26 de mayo de 2020
1.Categorización y Transcripción de datos	27 de mayo – 1 de junio de 2020

Fuente: Elaboración propia

En aplicación a lo que dicen Santiago y Roussous (2010) en el marco del desarrollo de la discusión, hemos introducido la nuestra con la palabra de bienvenida, la presentación del investigador a los participantes y de cada uno de estos a todo el grupo. Después de esta fase, hemos pedido el permiso de los participantes para realizar la grabación de la sesión, justificando, al mismo tiempo, a qué nos serviría dicha grabación. Los participantes nos han permitido grabar la discusión. Inmediatamente después, hemos explicado las reglas a las que regían la discusión y esta empezó inmediatamente después de esta etapa. Después de debatir sobre todas las preguntas preparadas en el guion, hemos realizado un resumen sobre la discusión llevada a cabo y hemos dado la palabra a cada participante para aportar sus propias conclusiones acerca del tema; tras lo cual, hemos dado por terminada la sesión, agradeciendo la colaboración de los participantes.

3.2. Resultados del grupo de Discusión: Categorización y Transcripción

La última fase la realización del GD que sugieren Santiago y Roussous (2010) es la que dedicamos a la confección del informe. Este tiene que constituirse de la información recabada en la discusión. En este apartado, realizamos el informe del GD presentando los datos categorizados y transcritos.

3.2.1. Categorización

Para la realización del GD, hemos elaborado un guion para facilitar la orientación de la discusión. Así, se han considerado fundamentalmente cuatro dimensiones principales sobre las que los participantes han ido debatiendo. Al final, aparece un apartado dedicado a las conclusiones que pudiera ser una quinta dimensión. La aislamos porque da una opinión general sobre los distintos aspectos abordados y hasta se extiende a lo no abordado, pero que lo estudiantes han juzgado mejor remarcar.

Respecto al número de los participantes, hemos tenido un número de 4 y en la derecha de la tabla 60 encontramos las denominaciones del anonimato que les hemos atribuido. A continuación, tenemos los datos sobre la codificación.

Tabla 60: Codificación de la dimensiones y de los participantes del GD

DIMENSIONES (Código)	PARTICIPANTES
1. Tipología de actividades y las competencias que se trabajan (D1)	P1
2. Evaluación, <i>feedback</i> y regulación del aprendizaje (D2)	P2
3. Participación del estudiante a la evaluación (D3)	P3
4. Técnicas e instrumentos de evaluación (D4)	P4
5. Conclusiones (D5)	

Fuente: Elaboración propia

La letra “D” indica la dimensión o la pregunta debatida y el numeral cardinal que le sigue informa sobre una de las cinco dimensiones abordadas. La letra “P” indica el participante y su número que no cambia como las dimensiones y el último aspecto que agregamos, la Intervención, representada por la letra “I”. Esta también viene acompañado de una cifra arábica, porque se computa también el número de intervenciones de cada participante en la discusión. De esta forma, un código como el I1P1D1 que aparece al final de una cita remitirá, por ejemplo, a la Primera Intervención del Participante nº1 en la Primera Dimensión abordada en la discusión.

3.2.2. Transcripción

La presentación de los resultados obedece al orden de aparición de las distintas dimensiones en la tabla 60.

- *Tipología de actividades y las competencias que se trabajan*

Respecto a las D1, la primera pregunta de este apartado intentaba recabar la información concreta sobre la tipología de actividades de evaluación que los informantes han desarrollado durante su formación en el Máster ELE. De esta, retenemos que las actividades de análisis, programación y diseño de unidades didácticas o de sesiones didácticas son las que, fundamentalmente, se promueven en la evaluación del futuro profesor de ELE. De manera sistemática, cada aspecto teórico del programa que se desarrolle tiene como objetivo final, una aplicación didáctica, aunque el problema puede plantearse a nivel del seguimiento durante y después de la realización de dichas actividades, como veremos más adelante.

Respecto a las actividades de análisis, se le proporcionaba al estudiante las clases preparadas por profesores para valorar, con justificación basada en el marco teórico de la asignatura, lo que está acertado y lo que se podía mejorar. “Eran actividades para analizar los cursos preparados, para analizar las preparaciones de otros profesores, para destacar qué han hecho, qué no han hecho, qué falta y qué sobra” (I1D1P2).

Por lo que refiere a las actividades de diseños y programación “había materias o ejercicios y actividades enfocadas a que nosotros *desarrollemos y creamos actividades o unidades didácticas (...), había varias asignaturas que nos hacían, propon una unidad didáctica para tratar, por ejemplo, el tema fonético, propon una unidad didáctica para tratar algo así era” (I1P1D1). Después de opinar sobre las actividades diseñadas por otros profesores, el paso siguiente consistió en que el estudiante diseñara sus propias clases. De este informante, se entiende que el desarrollo de las asignaturas tenía como colofón, la aplicación didáctica, que pasaba fundamentalmente por el diseño de actividades, sesiones y unidades didácticas, según el contexto de aprendizaje y la temática abordada.

También, se aprecian actividades típicas de simulación, la gamificación, trabajos colaborativos en los foros. En las simulaciones, los estudiantes diseñaban actividades que luego impartían a sus compañeros, como ocurriría en un aula real de ELE. “Otras veces eran actividades de presentación oral (...), unas veces, debates por el campus virtual y simulaciones. En la dinámica de grupo, por ejemplo, hacíamos cosas como simulaciones, practicando juegos en el aula que se podría reproducir en su práctica propia de enseñanza.” (I2D1P2).

Uno de los participantes hace mención de los trabajos grupales y su importancia en el ejercicio de su futura profesión. “otra actividad que también me llamó la atención durante nuestras clases, que era la actividad de dinámica de grupos. Y esta actividad, además de permitirnos entre nosotros futuros docentes de español, además de permitirnos organizar nuestro trabajo mediante juegos que jugábamos nosotros mismos, además de permitirnos hacerlos, nos permitirían también en un aula de saber cómo organizar nuestros alumnos para sacar el mejor provecho de los conocimientos que les queremos enseñar) (I1D1P3).

Por otra parte, un informante manifiesta su satisfacción respecto a los trabajos realizados durante el Máster, aunque no menciona concretamente alguna actividad realizada, pero el testimonio que da supone que las actividades eran auténticas. “lo que recuerdo sobre todo es lo que he dicho al principio: trabajos, trabajos, trabajos. Para mí, esos trabajos fueron importantes porque yo no había hecho antes este modelo de estudio. Entonces, para mí, fue todo un reto, fue una cosa nueva y la verdad es que aprendí mucho, haciendo esos trabajos.” (I1D1P4). “Este tipo de actividades, al final, no deja de ser, depende de cómo se las tome el alumno, que no deja de ser lo mismo que luego, yo estoy haciendo a la hora de dar clase. Este tipo de actividades, me parece que están bien (...) actividades de proponer o de crear unidades didácticas, aunque luego salgan mal, para mí son la clave, porque es donde tú te pones y decir, voy a ingeniármelas para crear clases, que es lo que al final, vas a crear “(I2D1P1). “hablando de la relación entre esas actividades y la práctica docente, creo que hicimos muchas actividades que podría reproducir yo en clase (...) esas actividades, yo creo que podían empoderar competencias como la de actuar en equipo” (I3D1P2)

A pesar de esta buena valoración, hay unos límites que se presentan, porque no parece que eran generales en todas las asignaturas del Máster “eran en, XXX⁴², creo que había, y no recuerdo muy bien en qué asignatura más había cosas así. Pero no eran demasiadas tampoco” (I4D1P1).

Por el lado opuesto, algunas actividades los informantes han juzgado innecesarias e inadecuadas para estudiantes que se están preparando para la docencia tal como explica el (I3D1P1) “Pero al mismo tiempo, había otras asignaturas *o otras actividades, que yo veía muy irrelevantes, más teóricas, más de buscar y yo digo, bueno, las hago (...) pues,

⁴² Es el nombre de una signatura que preferimos dejar en anonimato.

yo sé que había una de ver vídeos, de analizar, hacer preguntas viendo vídeos, que son casi más las que les pongo a mis estudiantes que las que les pondría a personas que están estudiando para ser profesor, que está aprendiendo a ser profesor. O hacer esquemas, o cosas así que yo decía que esto es casi más, porque nosotros somos casi estudiantes, tenemos que hacer cosas que, en realidad, que no lleven a algún fin, no lleven a aprender”.

Pero al intentar relacionar las actividades a las competencias del profesorado de ELE, para saber con detalles, qué competencias los estudiantes han desarrollado, las respuestas dejan entender que las competencias clave del profesorado de ELE, tampoco están conocidas por los informantes “¿Qué competencias desarrollé con esos trabajos? Pues desarrollé todas, pero quizá no, pero la oral o bueno, exposiciones orales, *hubieron pocas, no sé si* hubieron dos o tres como mucho. Era más que nada la competencia escrita ¿no? buscar, escribir. Pero bueno, yo creo que los trabajos, sobre todo que los he vuelto a repasar para mis exámenes, la verdad es que no estaban mal, no estaban mal como planteamiento” (I4D1P3).

- *Evaluación, feedback y regulación del aprendizaje*

La segunda dimensión considerada en el marco de este GD ha sido el mecanismo de *feedback* y la regulación del aprendizaje en el proceso evaluativo. Se ha tratado, en un primer momento, de saber si el estudiante recibía informaciones sobre su desempeño en las actividades de evaluación que realizaba durante el Máster. A partir de la calidad de la información recibida por el estudiante sobre sus fortalezas y flaquezas, se podía comprobar si la evaluación ha sido una herramienta al servicio del desarrollo competencial.

A este nivel, la opinión parece general en los participantes que estiman que el *feedback* es la parte que más mejora necesitaría en este contexto. No es que no había retroalimentación, sino que la información que recibían los estudiantes sobre su desempeño era de poca calidad, aún peor en el caso de los estudiantes en modalidad virtual que necesitarían un poco más en la cantidad y la calidad de observaciones que reciben acerca de sus aprendizajes. “Sobre el *feedback* (...) la evaluación para mí era, el proceso es el siguiente: yo hago un trabajo, recuerdo que se nos daba siempre la tablilla en la que se nos comentaba qué competencias y qué aspectos iban a ser evaluados (...) Pero al final, la realidad era que yo hacía mi análisis contrastivo, mi análisis de fonética, mi análisis de

unidad didáctica, la enviaba, en algunos casos, no recibí correcciones, recibí una nota y fuera”. Esto era el esquema más constante e la evaluación según este informante.

Pero más adelante, este mismo informante matiza y reconoce al menos el esfuerzo, aunque mínimo, que hacían algunos profesores para informar al estudiante con comentarios constructivos y sólidos, susceptibles de despertar la consciencia del estudiante y llevarle a más responsabilidad en su proceso formativo “en otros casos, sí que recibí el texto o el artículo de vuelta con correcciones (...) Tuvimos poco *feedback* para la magnitud de algunas tareas que se nos pidieron (...). Hay algunas materias en las que unas correcciones y algunos consejos muy buenos, pero en una mínima parte” (I2D2P1)

Insistiendo en la ausencia de la retroalimentación, añade “no siempre había un *feedback* sistemático. Eché de menos esto de *feedback*, porque cada profesor hacía el *feedback* según le caía a ella (...) devolvían el trabajo sin poner ningún puntito y ponen una nota y tú tienes que preguntarle al profe qué he hecho mal, qué he hecho bien y te dice un par de cosas realmente generales. Eso era el *feedback*, en privado, unas veces para quien lo reclamaba y para quien no decía nada, no le decían nada de lo que ha hecho bien ni de lo que ha hecho mal.” (I1D2P2).

Por otra parte, la calidad del *feedback* proporcionado al estudiantado parece tener gradaciones, pues los efectos no son exactamente iguales entre todos los informantes, cada uno tiene una experiencia singular, aunque todas están en el sentido negativo. Así es como se puede leer una gran decepción en el siguiente informante “yo (...) ni siquiera recibí el deber corregido (...). No he recibido una corrección. Ni siquiera mi actividad, porque cuando se entrega la actividad, se entrega por lo menos el *feedback* con la misma actividad, con los puntos corregidos del profesor y en mi caso, en la mayoría de las actividades, yo no recibí ni siquiera la actividad corregida” (I1D2P3).

La dimensión del *feedback* parece constituir la preocupación central de los informantes, pues según las experiencias individuales, la situación, en algún momento es favorable y en otro, desfavorable al desarrollo de una evaluación al servicio del aprendizaje. A pesar de esta ambigüedad, se puede leer que un único participante confiesa haber recibido totalmente un *feedback* de calidad “yo recuerdo que tuve, cuando entregaban los trabajos, sí que tenía anotaciones, sí que tuve *feedback*. Sí que me explicaron.” (I1D2P4). “Recuerdo en la asignatura de XXX, que, en cambio, cuando ella daba el trabajo

y daba toda la explicación del trabajo, por ejemplo, del análisis contrastivo, todos los trabajos que hicimos de XXX...también, todas las pautas que seguiría a la hora de evaluar” (I2D2P4).

Tal como se anunciaba al abrir este apartado, hay una preocupación especial por parte del estudiantado virtual que no tiene el *feedback* necesario para garantizarles una formación de calidad. En ausencia de contacto físico con el formador, una red de comunicación ágil colmaría el hueco físico y las interacciones entre el profesorado y el estudiantado podrían convertirse en una garantía de éxito; lo cual no es el caso de este informante, para quien, “al final, siendo modalidad online, la evaluación con *feedback* es muy importante, responder o cosas así, había veces que yo me quedé totalmente, en la... sin saber nada. Y hay cosas que a día de hoy dejé de darles importancia, si no me responden, es que la cosa está bien, va bien el proyecto, va bien la materia y nada más” (I3D2P1) y por esta carencia, concluye: “*Quiero decir que la evaluación no me ayudó a aprender*” o lo que puede ser lo mismo lo que dice otro participante “las actividades del Máster no me llevaban a diseñar las actividades que ahora, diseño” (I2D1I4).

- *Participación del estudiante en la evaluación*

A este nivel precisamente, queríamos apreciar con más detalles el grado de implicación del futuro profesor de ELE en el proceso de evaluación durante el Máster.

A la pregunta de saber si se realizaba un diálogo entre estudiante y profesorado acerca de cómo llevar la evaluación del curso o de cada una de las actividades, los informantes responden por la negativa y arguyen que los profesores “(...) tenían sus tareas y eran las que teníamos que hacer y seguir la rúbrica” (I1D3P1), como para decir que el profesorado es quien decidía de forma unilateral sobre cómo se iba a hacer la evaluación y los estudiantes ejecutaban.

Respecto a la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación que son las distintas formas de evaluación que le conceden el protagonismo al estudiante, los informantes confiesan haber experimentado raras veces estas formas de evaluación. “En algún trabajo, creo recordar que nos hicieron hacer alguna tabla de autoevaluación. Pero se hizo de forma muy tangencial, muy superficial y lo recuerdo. Y lo de coevaluación es lo que dice XXX (otro participante) nos pusieron vídeos de nuestros compañeros haciendo

una tarea. Teníamos que evaluarles y poco más. En realidad, el trabajo conjunto fue mínimo y más aún para los que estamos a distancia” (I2D3P1).

Yendo en el mismo sentido, un informante tiene buen recuerdo de una actividad de coevaluación en que participaron los estudiantes en la elaboración de la rúbrica que, luego se aplicó para la calificación entre estudiantes. Según el informante, era una buena experiencia, además de sentirse implicado en su formación, estuvo realizando una actividad que luego, tendría que desarrollar en cuanto profesor “como he dicho antes, la coevaluación a finales del año era en XXX y XXX (...), no recuerdo bien el título de la asignatura. Allí había coevaluación a partir de la rúbrica que habíamos nosotros mismos concretado desde el Campus Virtual, hicimos la coevaluación. En los demás casos, no, los profesores ya tenían su receta.” (I1D3P3).

- *Técnicas e instrumentos de evaluación*

En esta dimensión, era cuestión de ver las distintas técnicas e instrumentos de evaluación que se han empleado en el Máster y si están en relación con las que el futuro profesor de ELE aplicaría en su aula.

Aunque no se observa mucha diferencia entre técnica e instrumento en el discurso de los informantes, llegamos otra vez a otro punto flojo de la evaluación de las competencias del estudiante del Máster ELE. En efecto, si se reconoce haber hecho uso de la rúbrica, el informante precisa que no es porque le querían formar a usarla, sino porque el profesorado se servía constantemente de esta para evaluar. “La única técnica que yo creo que he aprendido diferente a la que pudiera saber antes es el uso de la rúbrica. Y esto lo que demuestra es como ellos mismos usaban las rúbricas en todas las materias, es un método de evaluación del que me acuerdo. (...) yo de cosas especiales o que no sabía y que nunca había usado, el único que se me ha quedado es la rúbrica y no tanto por estudiarla, sino porque me la aplicaron.” (I1D4P1)

Otros informantes no se acuerdan haber aprendido algo sobre los instrumentos de evaluación y su puesta en práctica durante el Máster “lo que aprendimos sobre evaluación, herramientas para ponerlo en práctica, pues no, la verdad, es que no. Ahora mismo, no sabría evaluar en absoluto.” (I1D4P4)

Sobre las rúbricas, damos un paso atrás y volvemos a la participación del estudiante en el proceso de evaluación, pero esta vez, con un estudiantado presente y activo en el

proceso de elaboración de un instrumento que se aplicaría en la evaluación de una actividad del Máster. “hicimos una que se llamó rúbrica colaborativa, es la que más me llamó la atención.” (I1D4P3).

Además de las rúbricas, se puede apreciar otro instrumento de evaluación que uno de los informantes afirma haber diseñado en el Máster, la *check-list*, a pesar de limitarse en el diseño, sin contemplar la manera de aplicar dicho instrumento. “Las herramientas, yo me quedé con dos: la rúbrica y la *check-list* que usaban. Lo que en ello aprendí era diseñarla de forma automática, partiendo de una página web (...) Las *check-list* no eran para evaluar, sino para determinar los criterios de evaluación, los criterios sobre los cuales se va a calificar.” (I1D4P3).

Puede parecer contradictorio, si los estudiantes confiesan haber diseñado una rúbrica colaborativa en línea y la *check-list* también y que afirmen que no se acuerdan haber aprendido a servirse de instrumentos TIC para evaluar. Pero sin saberlo, en las actividades de evaluación, hablan de los debates en los foros que también son un instrumento de evaluación. El debate aparece en el cuadro de las técnicas e instrumentos de evaluación de competencias de Tirso (2012). Se ve nota alguna falta de cohesión e información a este nivel, por parte del estudiante. Lo posible aquí es que no se ha hecho un estudio elaborado sobre las técnicas e instrumentos de evaluación. Por otra parte, se puede sospechar la falta de una formación intencional y considerable sobre el uso de las TIC en la evaluación.

Otro informante se niega rotundamente haber aprendido alguna herramienta TIC para evaluar. Pero reconoce que había una asignatura sobre las TIC y la E-A de ELE y que esta trataba exclusivamente de la aplicación de unos programas informáticos para enseñar el ELE, pero no para evaluar “No. A ver sí que recuerdo que la asignatura TIC que fue interesante, porque nos sumergimos en cosas que se podían hacer y cada uno, tuvimos que hacer un trabajo sobre un programa y su aplicación etc. *todo eran cosas como para enseñar en grupo y enseñar de forma gráfica y no sé, cosas así, pero evaluación, no. TIC y evaluación, no lo veo yo relacionado” (I1D4P4)

- Conclusiones

En su globalidad, los participantes han resumido todo lo dicho y creen que “todo es susceptible de mejorar mucho, sobre el tema que hemos tratado ” (I1D5P1), aunque además del tema tratado, hay otras cosas susceptibles de mejorarse “Yo lo que diría, para concluir

sería que, en realidad, todo es susceptible de mejora, o sea, no solo el tema evaluación, sino el tema entero, el tema general, las clases, todo, o sea, todo es susceptible de mejorar, ¿no? Porque aparte de no poner en práctica la evaluación que enseñan, pues, ha faltado mucho *feedback*”. (I1D5P4)

Fundamentalmente, los mecanismos de *feedback* y regulación del aprendizaje resultan ser las verdaderas carencias del proceso de evaluación y especialmente, merecen una mejora profunda, no solo para estudiantes semipresenciales, sino también y, sobre todo, para los virtuales. De hecho, continúa el informante anterior, en esta misma toma de palabra “(...) Lo primero, el *feedback* constante no deja de ser una evaluación constante y sobre todo para los alumnos virtuales, que es muy importante el *feedback* constante. Eso, habría que mejorarlo muchísimo, pero mucho mucho mucho. Pues al final, no deja de ser una evaluación, mientras trabajando, que es muy importante, muy importante la evaluación, antes durante y después”.

En este apartado sobre las conclusiones, además del *feedback*, se plantea también el problema sobre la falta de cohesión entre la teoría y la práctica, se pone el acento en la teoría sobre la evaluación, pero no se aplica dicha teoría. “Yo, sobre todo el tema, si tengo que quedarme con una cosa, sería el tema del *feedback* y del tema, Máster general, lo que ha dicho XXX es una verdad como un templo grande, es decir, se nos dan mucha teoría, de muchas cosas, pero al final, no se nos dan herramientas para afrontar problemas reales que nos pueden salir en clase de ELE, para mantener al grupo, para captar la atención, para situaciones hipotéticas en las que puedas tener un problema y cosas así. O sea, mucha teoría, muchos nombres, muchos expertos. Pero práctica, más allá de que nosotros nos pongamos a hacer unidades didácticas, tuvimos pocas.” (I2D5P1).

El *feedback* está en boca de todos los informantes, aunque en algún momento de su intervención, el informante plantea también un problema sobre la claridad de las instrucciones del trabajo y supuestamente, los criterios de evaluación. “Quería también sugerir que el *feedback* no fuera una opción, que *deje de ser una opción que uno hace cuando le dé la gana, no. Y que se sepa de manera clara cómo van los trabajos y en qué forma se hacen, porque de lo que hicimos, el *feedback* era algo casi informal, cuando digo informal es en el sentido de que el profesor decide si lo hace o no, de cuándo, de cómo, a quién hace el *feedback* o no, porque unas veces.” (I1D5P2).

El *feedback* no falta tan solo en trabajos individuales, sino también en actividades grupales en los foros. En efecto, se echa de menos el acompañamiento del profesorado, para resolver las dudas del estudiantado sobre los trabajos que ha de realizar en las plataformas colaborativas y, con facilidad, se puede contar más con la ayuda de un compañero que con la del profesor. “los foros eran más anecdóticos, nadie los usaba y era más rápido escribir un mensaje directo, porque, además, si no te contestan el mensaje directo, imagina lo poco que te podían contestar en un foro, o sea, era más probable que me contestara un compañero a que me contestara un profesor. Y eso no debería ser.” (I1D5P1)

De la misma manera, dejan observar que la participación del estudiante no deja de ser la del evaluado, aunque hay algunos escasos casos donde, algún profesor les ha podido dar el protagonismo en el proceso de evaluación, favoreciendo su participación en la elaboración de una rúbrica de evaluación en común y con la que los propios estudiantes iban a evaluar los trabajos de sus compañeros. También en las técnicas e instrumento de evaluación, se observa un vacío en el Máster y piensan que lo que pudieron aprender era porque lo usaban los profesores para evaluar las asignaturas del Máster y no porque los deberían aplicar a sus futuros alumnos de E/LE.

Tomado de forma global, no solo en la evaluación, sino en la formación entera (Dirigentes, profesorado, asignaturas, contenidos, competencias, evaluación) hace falta una acción de mejora. Pero de forma específica, la evaluación necesita “transparencia” (I1D5P1) “Y la TRANSPARENCIA en el sistema de evaluación sería una cosa general. La transparencia, no solo en las calificaciones, sino también en la gestión del tiempo, porque a veces dicen una cosa, una persona pregunta, por ejemplo, un plazo, la indulgencia de un profesor sobre algo, eso le acepta” (I2D5P2).

Si se tiene constancia de la reproducción de los modelos en los procesos de E-A, es importante recalcar que la práctica docente no tiene que distanciarse de lo que se prescribe al estudiante en formación inicial de profesorado, de hecho, es importante la “puesta en práctica de lo que se está enseñando, para una coherencia. Yo, una cosa que también noté era la incoherencia de que te enseñaran unas cosas y que aplicaran otras, ¿no? Esa incoherencia es una cosa que no está bien a mi modo de ver.” (I2D5P1).

4. TRINGULACIÓN DE DATOS

A este nivel, se trata de justificar y mostrar la importancia del uso combinado de los dos instrumentos de recogida de datos empleados respectivamente en investigaciones de corte cuantitativa y cualitativa en nuestro estudio. También, de los tipos de triangulación que existen, procedemos a la elección y justificación del tipo que usamos en nuestro estudio.

Para la clarificación conceptual, nos apoyamos en autores como Denzin (1990), Rodríguez, S., Pozo y Gutiérrez, P. (2006). En opinión del primero, la triangulación remite a la aplicación y combinación de más de una metodología de investigación para estudiar un mismo fenómeno, (Denzin, 1990). Rodríguez, S., Pozo y Gutiérrez, P. (2006), añaden que además de usar más de un método, la triangulación constituye una «técnica de confrontación y herramienta de comparación de diferentes tipos de análisis de datos (...) con un mismo objetivo puede contribuir a validar un estudio de encuesta y potenciar las conclusiones que de él se derivan» (p. 1).

Aguilar y Baroso (2015) nos presentan las distintas posibilidades de hacer la triangulación, dependientemente de lo que se intenta combinar. De forma concreta, estos autores realizan una taxonomía sobre la triangulación y distinguen: *la triangulación de datos, la triangulación de investigador, la triangulación teórica, la triangulación metodológica y la triangulación múltiple*. De todas estas, la que nos interesa es la triangulación metodológica, porque es la que aplicamos en esta investigación.

Para estos autores, la *triangulación metodológica* remite a la aplicación de una diversidad de métodos en un mismo estudio para recabar información contrastando los resultados, analizando coincidencias y diferencias. Se fundamenta en la idea según la cual los distintos métodos existentes son instrumentos pensados y aplicados para investigar problemas y facilitar su entendimiento. Dentro de esta categoría Aguilar y Barroso (2015) establecen otra tipología diversificada de triangulaciones de las que nos interesa la última de las siguientes: *la triangulación intramétodo, la triangulación múltiple y la triangulación entre métodos*.

La triangulación entre métodos, por la que optamos en el marco de esta investigación, consiste en la combinación de métodos de investigación cuantitativa y cualitativa en la medición de una misma unidad de análisis. Corroborando con el objetivo

del GD que hemos realizado, Aguilar y Barroso (2015) explican que “dichos métodos son complementarios y combinarlos permite utilizar los puntos fuertes y paliar las limitaciones o debilidades de cada uno de ellos, cruzar datos y observar si se llega a las mismas conclusiones” (p. 75).

En aplicación de la opinión de estos autores, la triangulación en nuestro estudio consiste en el uso combinado de datos obtenidos de los instrumentos empleados en los enfoques cuantitativo y cualitativo (Cuestionario y GD, respectivamente). La idea es que los datos obtenidos del enfoque cualitativo completen los huecos dejados por el cuestionario, a fin de recabar la máxima información posible y alcanzar un nivel de análisis más detallado y profundo sobre el proceso evaluativo en los Másteres ELE y su capacidad a poder estimular el desarrollo competencial del estudiantado.

La tabla 61 es la matriz de triangulación de los resultados de la encuesta. En esta, se integran las distintas dimensiones consideradas en la investigación, los métodos e instrumentos para recabar la información y los resultados logrados por cada instrumento. No se tratará de enfocar en cada uno de los ítems, sino en algunos ítems de las distintas dimensiones. Esos ítems son los que se consideran centrales en el marco de una evaluación competencial. La triangulación se basará únicamente en la información obtenida de forma común entre los dos instrumentos utilizados.

Tabla 61: Matriz de triangulación

Dimensiones	Ítems	Resultados del cuestionario	Resultados del GD	Conclusión sobre cada dimensión
Tipología de actividades de evaluación	- Realizasteis diversos tipos de actividades de evaluación durante vuestra formación como futuros profesores de ELE.	Un 34.5% de los encuestados reconocen que la evaluación de los aprendizajes se hacía mediante actividades diversificadas. Pero el 37% se ha quedado indiferente, y esa indiferencia puede entenderse en el GD.	-Las actividades de evaluación estaban basadas fundamentalmente en el análisis, la planificación y diseño de unidades o secuencias didácticas. -Se hacían también simulaciones (diseño de actividades de aprendizaje y presentación oral). -Había actividades de debate en los forros -Actividades de análisis de contrastivo, realización de mapas conceptuales. Pero también, añaden los informantes que esas actividades no eran numerosas y se hacían en un número reducido de asignaturas.	Se realizaron actividades diversificadas basadas en análisis, diseño y programación de las sesiones/unidades didácticas. La elaboración de mapas conceptuales, las simulaciones de actividades/clases. Sin embargo, estas actividades no se extendían a todas las asignaturas y tampoco eran numerosas, posiblemente por eso, se ha observado un alto porcentaje de neutralidad frente a este ítem.

<p>Mecanismos de regulación</p>	<p>El estudiante recibe el <i>feedback</i> de las actividades de evaluación</p>	<p>Se observa cierto equilibrio entre los informantes que están en desacuerdo y los que están de acuerdo frente al contenido de este ítem, aunque el matiz reside a nivel de la calidad del <i>feedback</i>. Este está centrado en la publicación de la calificación del estudiantado.</p>	<p>Si en algo, ha habido unanimidad entre todos los participantes en el GD, ha sido el aspecto referido al <i>feedback</i> que echan todos de menos. Si dejamos de lado un caso extremo observado, la mayoría no habla de una falta de <i>feedback</i>, sino de la calidad de este. La estiman inconsistente y merece mejorarse en profundidad.</p>	<p>La calidad del <i>feedback</i> está puesta en tela de juicio, tanto por los resultados obtenidos del cuestionario, como por los del GD. Este último ha enfatizado sobre el aspecto y consciente de su importancia en un marco de aprendizaje competencial, han insistido en una profunda mejora sobre el proceso de retroalimentación, para que la evaluación se convierta definitivamente en un acto pedagógico.</p>
<p>Participantes en el proceso de evaluación</p>	<p>¿El estudiante participa como agente en la evaluación?</p>	<p>El 66% de los informantes dice que no se consulta al estudiante a la hora de decidir sobre los procesos de evaluación; así que, en su gran mayoría, los estudiantes son agentes pasivos de la evaluación.</p>	<p>De manera general, el GD informa de que el esquema constante del proceso de evaluación presenta al profesorado como aquel que decide de la forma de realizar la evaluación y todo lo que entra en el proceso; los estudiantes</p>	<p>Los datos sacados de los dos instrumentos se comprueban. Tanto en el uno como en el otro, se observa un esfuerzo de implicación del estudiante en los procesos evaluativos. Pero queda mucho camino por recorrer en este sentido, pues la evaluación sigue siendo un proceso en que decide globalmente el</p>

	<p>¿Las formas de evaluación que realiza el estudiantado están promovidas en el Máster?</p>	<p>Una prueba de la no implicación del estudiante en la evaluación es que las autoevaluaciones, coevaluaciones y heteroevaluación en que el estudiante actúa como agente evaluador se promueven muy poco. Solo unos 15% han afirmado que realiza autoevaluación; un 19% afirma hacer coevaluaciones y sobre</p>	<p>aplican mediante la realización de las tareas y al final, los profesores comprueban corrigiendo e informan al estudiante sobre su desempeño, generalmente por una calificación, a veces acompañada de comentarios</p> <p>Hay unos casos, aunque muy escasos en que se realizan autoevaluaciones y coevaluaciones. Los informantes reconocen haber hecho alguna vez una tabla de autoevaluación y otras que dicen haber hecho coevaluación dos veces durante el Máster. Pero fundamentalmente, el profesor es quien decide de cómo tiene que hacerse la evaluación y los</p>	<p>profesor y el estudiante se ilustra como paciente del proceso.</p> <p>Las evaluaciones que ha de protagonizar el estudiante no se hacen de forma sistemática y cuando se hacen, es con una frecuencia muy baja.</p>
--	---	---	--	--

*Percepciones y experiencias de los estudiantes del Máster ELE sobre la evaluación:
el caso de los Másteres oficiales ELE en España*

		todo un 70% que afirma que el profesor es quien evalúa.	tipos de evaluación que se aplican.	
Momentos de evaluación	El aprendizaje es evaluado de forma continua a lo largo del curso.	En este ítem, casi el 51% de los encuestado responden por la afirmativa y también hay una parte considerable de estudiantes que se han mostrado indiferentes. Siempre en la tipología de evaluaciones según el momento, hay un porcentaje muy reducido de informantes que hacen evaluaciones diagnósticas y finales también.	En el GD, los informantes reconocen haber estado haciendo muchos trabajos, / tareas/ actividades de evaluación durante la formación. Esto deja entender teóricamente que la evaluación se realizaba de forma continua durante la formación.	Respecto a los momentos de evaluación, hay un acuerdo casi perfecto entre los resultados arrojados por cada uno de los instrumentos. La evaluación formativa es la que se prioriza. Por otra parte, se observa también que las evaluaciones iniciales y finales tienen lugar, pero en proporciones reducidas.

<p style="text-align: center;">Instrumentos empleados en la evaluación</p>	<p>Se emplearon diversos tipos de instrumentos de evaluación durante el Máster.</p>	<p>Considerando que el porcentaje de neutralidad es el más elevado, 42,9%, sobre esta cuestión, se aprecia un 35% de informantes que estiman que los instrumentos de evaluación empleados en su evaluación son diversificados, mientras que el resto, minoritario, piensa lo contrario.</p>	<p>Los informantes recuerdan básicamente un total de dos instrumentos empleados en la evaluación (rúbricas y check-list), aunque sin saberlo, otro menciona los debates que Tirso (2012) considera como uno de los instrumentos de evaluación competencial. Sin embargo, precisan que los conocen porque se usaban para evaluar a los estudiantes y no porque los quisieron formar a evaluar con dichos instrumentos.</p>	<p>A este nivel, no se observa gran unanimidad entre los resultados obtenidos de los dos instrumentos, pues el cuestionario aporta unos datos más a favor de la diversificación y el GD informa de una diversificación mínima, si no ausente. En este caso preciso, hay que considerar que el GD se realizó tan solo con los estudiantes de un mismo programa de Máster y es posible que la deficiencia sea específica de dicho Máster y que en otros, se hayan empleado diversos instrumentos de evaluación.</p>
--	---	---	---	---

Fuente: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Organizamos esta discusión en torno a los siete bloques de que consta nuestro cuestionario, teniendo en cuenta que iremos añadiendo los datos proporcionados por el GD en cada bloque, para completar la información que el cuestionario, con sus ítems cerrados, no ha podido recabar.

Los dos primeros bloques contienen la información sobre la *concepción, la experiencia y ética sobre la evaluación, desde la perspectiva del estudiante del Máster ELE*. De los datos a nuestro alcance, la evaluación se concibe como un proceso diseñado por el profesor, y en el que el estudiantado no interviene en la implementación ni en la calificación. En opinión de los mismos informantes, dicho proceso se dedica, no solo, a calificar, sino también y, sobre todo, a controlar el proceso de E-A a partir de la identificación de los logros y las carencias del aprendizaje, para ir mejorando los aspectos flojos detectados y consolidando, al mismo tiempo, los aprendizajes realizados.

De esta concepción, se observa un alto grado de acuerdo entre los teóricos sobre el tema de evaluación y la opinión del estudiantado encuestado. En efecto, expertos como Casanova (1999), Del Valle (2013), Sanmartí (2018) y Droyer (2019) piensan exactamente lo mismo, cuando asignan a la evaluación la misión de recoger los datos y tratarlos, para tener trazabilidad sobre el proceso E-A, ver a qué nivel nos situamos, cuáles son los logros y las dificultades encontradas y tomar decisiones oportunas para el alcance de los objetivos del aprendizaje y la mejora del mismo.

Sin embargo, precisan esos autores, la tarea evaluativa no puede realizarse desde la sola perspectiva del profesorado, más bien, ha de considerarse una actividad participativa o dialogada, tanto para el docente como para el discente. Sobre este aspecto, nuestros informantes, a diferencia de estos autores, conciben la evaluación como un proceso diseñado por el profesor, descartando así su participación en los procesos de diseño, implementación y calificación, que ellos, en cuanto profesores, tendrán que realizar durante su ejercicio profesional. La participación del estudiante en la evaluación constituye todo un bloque de nuestro cuestionario que, más adelante, se comentará con más detenimiento; por lo que no vamos a insistir en este aspecto aquí. Pero es importante subrayar el hecho de no considerar al estudiante como participante activo en el proceso entero de la evaluación vendría de la experiencia que estos tienen. En efecto, si durante el proceso

formativo, el profesorado es quien organiza todo respecto a la evaluación, no es sorprendente que el estudiantado piense que es tarea del profesorado.

En el segundo bloque del cuestionario, entramos concretamente en la parte que nos informa sobre *la experiencia que tiene el estudiante acerca de la evaluación y la ética sobre la misma*. Según nuestros informantes, la evaluación no es un proceso que pretende castigar al estudiantado. Sin embargo, el proceso provoca nervios y ansiedad en los estudiantes; posiblemente, debido a la complejidad de las actividades de evaluación, como bien han demostrado muchos, la falta de transparencia, falta de atención a la diversidad en el proceso de evaluación, pues estima la mayoría que la evaluación no tiene en cuenta la diversidad entre los estudiantes. Otros estudiantes, aunque minoritarios, pueden añadir a esto, el tiempo excesivo de dedicación a las actividades de evaluación.

Estas informaciones de los propios informantes pueden contradecirse en sí, pues si un proceso de evaluación no es transparente, no atiende a la diversidad, provoca nervios y ansiedad y no contempla la participación del estudiante, no sería lógico pensar que dicha evaluación no penaliza, de alguna manera, al estudiantado. La falta de transparencia también aparece recalcada en el GD, donde el informante desea un proceso evaluativo transparente “la transparencia en el sistema de evaluación sería una cosa general. La transparencia, no solo en las calificaciones, sino también en la gestión del tiempo, porque a veces dicen una cosa, una persona pregunta, por ejemplo, un plazo, la indulgencia de un profesor sobre algo, eso le acepta. Pero en el momento de hacer, hace otra cosa” (P3D4I1).

Esta falta de transparencia entra en total contradicción con una de las tres principales características de una evaluación competencial fijadas por Barrón (2005). Según este autor, un proceso de evaluación transparente está pensado de forma que el aprendiz disponga de la información necesaria sobre el proceso de evaluación. En el mismo sentido, las decisiones que se tomen de forma consensuada entre los participantes han de respetarse. En el caso de que no se respeten, como en el caso aducido en el párrafo anterior, la transparencia se ve afectada y la evaluación se está desvirtuando.

En este segundo bloque, también, se ha visto que la evaluación transgrede la ley de flexibilidad. En efecto, según Flor de Acosta y otros (2012), una evaluación flexiva se adapta a las características de cada estudiante, teniendo en cuenta los intereses de estos, sus expectativas e inquietudes en el aprendizaje. También, participa de la flexibilidad de una

evaluación considerar factores relacionados con la edad y aspectos socioculturales. Espejel y Mora (2014), por su parte, consideran la flexibilidad como una de las principales características de una evaluación cualitativa y ayuda a que se evalúe según el ritmo de cada aprendiz.

La atención a estas características individuales no ha sido observada durante los procesos de evaluación, según nuestros informantes. A este respecto, recordamos, por ejemplo, que un participante del GD ha sugerido que el *feedback* sea más eficiente de lo que era, especialmente para los estudiantes virtuales, porque estos no tienen encuentros presenciales con el profesorado, para poder expresarse libremente sobre su proceso formativo.

Nuestro tercer bloque se ha dedicado a recabar la información sobre *el proceso de evaluación, planificación, los contenidos, actividades y las competencias desarrolladas*.

Basándonos en los datos a nuestro alcance, podemos afirmar que la evaluación en el Máster ELE se realiza según un *planning* bien definido. Se observa un alto grado de cohesión entre en los contenidos desarrollados en el aula y los que quiere comprobar la evaluación; los estudiantes realizan actividades de evaluación diversificadas. De forma concreta, se sirven básicamente de las simulaciones, para acercar al estudiantado a una situación real de E-A. Gracias a esta forma de llevar la evaluación, los informantes afirman desarrollar algunas de las competencias del profesorado.

Y efectivamente, el GD concreta que las actividades de evaluación están orientadas hacia la práctica docente, lo cual significa que los estudiantes realizan actividades de evaluación en relación con la actividad profesional que van a realizar. “(...) eran actividades para analizar los cursos preparados, para analizar las preparaciones de otros profesores, para destacar qué han hecho, qué no han hecho, qué falta y qué sobra” (I1D1P2). También, “había (...) actividades enfocadas a que nosotros desarrollemos y creamos actividades o unidades didácticas (...) (I1P1D1). Según este testimonio, el informante habla del análisis de la preparación de clases realizadas por profesores en ejercicio, y luego, del diseño de sus propias actividades de aprendizaje y de la simulación de las mismas ante los compañeros de Máster. “Otras veces, eran actividades de presentación oral (...), unas veces, debates por el campus virtual y simulaciones. En la

dinámica de grupo, por ejemplo, hacíamos cosas como simulaciones, practicando juegos en el aula que se podría reproducir en su práctica propia de enseñanza.” (I2D1P2).

Es importante destacar que el análisis de unidades didácticas, su propio diseño y las simulaciones en el aula están supeditados al dominio de los contenidos teóricos sobre el tema y ciertas actitudes que adoptar sobre todo en el momento de simular escenarios de aprendizaje. Así, se puede observar también un vínculo entre teoría y práctica a este nivel, como bien ha reconocido el siguiente informante: “hablando de la relación entre esas actividades y la práctica docente, creo que hicimos muchas actividades que podría reproducir yo en clase (...) esas actividades, yo creo que podían empoderar competencias como la de actuar en equipo” (I3D1P2). Limitándonos a este nivel, se podría pensar que se realizan actividades auténticas de evaluación durante el Máster.

Sin embargo, algunos informantes del GD presentan algunas limitaciones acerca de las actividades de evaluación respecto a su débil frecuencia y las asignaturas en las que eran efectivas. “eran en, XXX, creo que había, y no recuerdo muy bien en qué asignatura más había cosas así. Pero no eran demasiadas tampoco” (I4D1P1). También, han juzgado innecesarias algunas actividades, no forzosamente por irrelevantes. “Pero al mismo tiempo, había otras asignaturas *o otras actividades, que yo veía muy irrelevantes, más teóricas, más de buscar y yo digo, bueno, las hago (...) pues, yo sé que había una de ver vídeos, de analizar, hacer preguntas viendo vídeos, que son casi más las que les pongo a mis estudiantes que las que les pondría a personas que están estudiando para ser profesor, que está aprendiendo a ser profesor. O hacer esquemas, o cosas así que yo decía que esto es casi más, porque nosotros somos casi estudiantes, tenemos que hacer cosas que, en realidad, que no lleven a algún fin, no lleven a aprender” (I3D1P1).

Respecto a las actividades que consideran irrelevantes, el problema podría radicar en la falta de información sobre la tipología de actividades, o de forma general, la falta de un verdadero diálogo entre los participantes del proceso formativo sobre la evaluación. Hay una sensación, por parte del estudiante, a creer que las actividades han de basarse específicamente en la práctica docente. Pero, un profesor competente no aplica los conocimientos de que no dispone. De hecho, es importante que se involucre en tareas de investigación, búsqueda y tratamiento de la información de la que se servirá para generar aprendizajes (Perrenoud, 2007; Martínez A. y otros 2014; Weller, 2017 y Roca, 2018). Así, la realización de búsquedas, esquemas o mapas conceptuales que consistiría en comprobar

si el estudiante ha integrado los contenidos de aprendizaje, no tendría que concebirse innecesaria.

Esto podría quedar más claro para el estudiante si se pone en marcha un proceso de evaluación como *aprendizaje y empoderamiento*, en términos de Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez (2015) que estiman que la evaluación, en este caso, debe centrarse en “tres retos o componentes claves: tareas de calidad, participación de los estudiantes y proalimentación o retroalimentación efectiva” (p. 12). La participación del estudiante favorece que la evaluación se realice de manera compartida, implicando que el docente y el discente se pongan de acuerdos sobre las actividades que han de realizarse, explicitando los contenidos que han de trabajarse, las competencias que se desarrollen en cada caso, definiendo los distintos criterios de evaluación y promoviendo el compromiso de cada parte en la evaluación.

De esta forma, el estudiante sabrá concretamente la utilidad de cada una de las actividades que tenga que realizar en su formación. Quizá por eso, Villa, S. y Villa, L. (2007) mostraban, por ejemplo, la importancia de presentar las competencias (específicas y transversales), para que el estudiante pudiera saber exactamente la que está desarrollando en una actividad concreta y que viera el vínculo entre esa actividad y su futuro profesional.

A partir de estas limitaciones que precisa el GD sobre la tipología de actividades de evaluación, se puede entender el alto grado de neutralidad observado en el cuestionario acerca del ítem sobre las actividades de evaluación y su relación con las competencias que han de desarrollarse.

Por un lado, las actividades citadas en el GD no se extienden a todas las asignaturas, también eran las mismas sin considerar el criterio de diversificación; lo cual va en contradicción con lo que sugieren Cano (2015) y Cano y Fernández Ferrer (2016). Estos autores apuestan por una diversificación de las actividades de evaluación, para garantizar el desarrollo de las diversas competencias necesarias para la docencia del ELE. El hecho de no variar las actividades de evaluación no ha favorecido el desarrollo de cada una de las competencias establecidas por el IC (2012).

El cuarto bloque de nuestro cuestionario nos proporciona la información sobre *los resultados de la evaluación, el feedback y la regulación del aprendizaje*.

Teniendo en cuenta los datos recabados por nuestros dos instrumentos, hay casi unanimidad entre la mayoría de nuestros informantes, pues han demostrado que el punto más débil del proceso de evaluación ha sido la poca calidad del *feedback*. También en este marco, se ha emitido una idea respecto a los estudiantes de la modalidad virtual, tal como hemos anunciado a guisa de ejemplo sobre la atención a la diversidad en el proceso de evaluación. En efecto, estos últimos estiman que la no asistencia a las clases presenciales tiene que suplirse por la realización, a su beneficio, de un *feedback* constante y de calidad “Lo primero, el *feedback* (...) y sobre todo para los alumnos virtuales, que es muy importante el *feedback* constante.” (I1D5P1).

Pero dicho *feedback* tampoco ha sido del todo satisfactorio ni para los virtuales que reclaman más informaciones acerca de su desempeño, ni para los semipresenciales, que, en ocasiones, solo han recibido la calificación sin la actividad entregada, según afirma uno de ellos. Lo que ha prevalecido en el proceso de evaluación ha sido la calificación numérica después de la entrega las actividades, de modo que era fácil deducir que la calificación era la finalidad de la evaluación. Como prueba de ello, así se ha expresado un informante: “(...) al final, la realidad era que yo hacía mi análisis contrastivo, mi análisis de fonética, mi análisis de unidad didáctica, la enviaba, en algunos casos, no recibí correcciones, recibí una nota y fuera (...) Tuvimos poco *feedback* para la magnitud de algunas tareas que se nos pidieron” (I1P1D2).

Por otra parte, algunos profesores y en pocas actividades han realizado una retroalimentación juzgada satisfactoria mediante comentarios profundos sobre las tareas de evaluación, como bien reconoce el mismo informante “En otros casos, sí que recibí el texto o el artículo de vuelta con correcciones (...)”. Otro participante afirma que “Hay algunas materias en las que unas correcciones y algunos consejos muy buenos, pero en una mínima parte” (I2D2P1).

En el marco de la evaluación, de forma general, Patton (1997), Rosales (2014) y Del Rocío (2015) consideran fundamentales la información obtenida de la evaluación y sobre todo el uso que de esa información hacemos. Así, la evaluación, para que constituya el motor del aprendizaje por parte de los estudiantes en formación; y una práctica y herramienta de formación a la vez por parte del profesorado, como la plantean Sanmartí (2010) y Jorro y Droyer (2019), debe tener como respaldo la retroalimentación posible a

través de la calidad de la información que recibe el estudiante antes, durante y después de la evaluación sobre sus logros y flaquezas.

En opinión de Tobón y otros (como se citó en Gairín, J. y otros, 2009), Delgado y otros (2015), Ibarra-Saíz y Rodríguez-Gómez, en Cano García (2016), la retroalimentación constante es un factor primordial en un contexto de evaluación por competencias, como el que estamos analizando, porque favorece la mejora del aprendizaje. Sanmartí (2018), usando una terminología diferente, la trata de evaluación “cognitiva”, porque según la autora, este tipo de evaluación está destinada a mostrar por qué un aprendiz no entiende algún aspecto y busca soluciones para resolver sus dudas. Pero en el presente estudio, además de los datos del GD que dan testimonio sobre la poca calidad del *feedback*, observamos que ante el ítem 06-B3 que estipula que “*la evaluación consiste en la ejecución continua de una serie de tareas calificables*”, el 32% está de acuerdo, y el 12.9%, muy de acuerdo. Y en el centro de la escala se sitúa un porcentaje elevado de participantes 34.7% que no acaban de hacerse una idea clara, porque en la forma de llevar las tareas de evaluación, faltaría unanimidad entre las distintas asignaturas.

Al sumar los porcentajes del párrafo anterior, es evidente que la mayoría de los informantes estiman que la evaluación consiste en la realización continua de una serie de actividades, con principal objetivo la calificación. En este caso, la citada Sanmartí (2018) dice que se trata de una evaluación formativa tradicional, en la que se establece una confusión entre evaluar continuamente con el objetivo de calificar y realizar una evaluación formativa cognitiva, constante durante el aprendizaje, con la debida retroalimentación, la regulación y/o autorregulación del aprendizaje. Así, la evaluación que se realiza en el Máster ELE, según la citada autora, es una formativa tradicional, caracterizada por la realización de una serie de trabajos, exámenes o “pruebas”, continuas, revisadas y calificadas por el profesorado. Sin *feedback* de calidad, resulta difícil pensar que dicha evaluación favorece el desarrollo competencial del estudiantado. Además de la retroalimentación constante, la evaluación competencial se caracteriza también por poner al estudiante en el centro del proceso, haciéndole partícipe del proceso.

En el quinto bloque del cuestionario se ha tratado de recoger la información sobre los *participantes del proceso evaluativo*. Según los datos a nuestro alcance a este respecto, se puede colegir que la participación del estudiante en el proceso de evaluación está muy

limitada. De hecho, excepto en unos casos aislados en los que el estudiante está implicado como agente de evaluación, este es generalmente un evaluado, pues en gran parte, decide el profesor de cómo se realiza la evaluación. Otra prueba de ello es que los tipos de evaluación que requieren la participación del estudiante se realizan escasamente, según han afirmado los mismos informantes. Recordamos también que desde la definición que hacen los informantes de la evaluación, se podía proyectar su falta de implicación en los procesos de evaluación. Los porcentajes débiles sobre la participación del estudiantado en la evaluación y los casos de indiferencia encuentran una clarificación en el GD, pero matizando con la mención de unos pocos casos en que se han visto implicados activamente en el proceso de evaluación. “En algún trabajo, creo recordar que nos hicieron hacer alguna tabla de autoevaluación. Pero, se hizo de forma muy tangencial, muy superficial y lo recuerdo. Y lo de coevaluación es lo que dice XXX (otro participante) nos pusieron vídeos de nuestros compañeros haciendo una tarea. Teníamos que evaluarles y poco más. En realidad, el trabajo conjunto fue mínimo y más aún para los que estamos a distancia” (I2D3P1). Concretamente, realizando autoevaluaciones y coevaluaciones, los informantes reconocen haber hecho alguna vez una tabla de autoevaluación, y dos veces, una actividad de coevaluación durante el Máster.

Resumiendo, la participación del estudiante de Máster ELE de nuestra muestra en la evaluación es mínima y no cuadra con lo que establece la teoría, sobre todo en un contexto de evaluación competencial donde el estudiante se ubica en el centro de su proceso formativo. La idea de no estar aplicando una evaluación real de las competencias se refuerza con este aspecto sobre la no implicación del estudiante en el proceso. Así, la evaluación en este marco no es *empoderadora*, hablando en términos de Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez (2015), para quienes, una evaluación que promueve el empoderamiento “(...) se caracteriza por conceder en el proceso de evaluación un papel activo del estudiante, aprendiendo a evaluar, a mejorar sus propias ejecuciones y autorregulando y apropiándose de su proceso de aprendizaje.” (p. 12).

Esta realidad así pintada en un contexto de formación inicial de profesorado, donde se prepara al estudiante a ser un futuro evaluador, con el deber de implicar también a sus futuros alumnos en el proceso, entra en total contradicción con lo que establecen Palacios y López-Pastor (2013), Lorente y Kirk (2013), Del Rocío (2015) y Hamodi y otros, (2015). En efecto, en nuestro estudio, se repiten las mismas carencias que Hamodi y otros (2015)

denunciaban acerca de la ausencia de una evaluación compartida o dialogada. Esto mantiene el esquema tradicional donde el profesor tiene todo el protagonismo respecto a la evaluación y supuestamente, en el momento de aprender, se puede pensar que el estudiante tampoco está implicado en la realización de las tareas de aprendizaje y predominaría la clase magistral.

Asistimos otra vez a la falta de cohesión entre la teoría y la práctica en los aspectos educativos, como también observaron Perrenoud (2013) y Palacios y López-Pastor (2019). En un primer momento, hay una impresión de que los teóricos se imaginan unos procesos de evaluación idealizados que proponen al profesorado del aula para su aplicación. Muchos de los profesores de Máster que enseñan los fundamentos y la aplicación de la evaluación competencial al estudiantado no llegan a aplicarla. Pero en un segundo plano, lo que podría quitar la duda en esta situación es que algunos profesores se demarcan y aplican una evaluación que cumple con varios requisitos de una evaluación por competencias y encima de todo, se nota satisfacción por parte del estudiantado activamente implicado. López-Pastor, Castejón y Pérez-Pueyo (2012) lo revelan en un estudio en que muestran cómo los estudiantes se implicaron en “la calificación de exámenes parciales como estrategia de aprendizaje estrechamente relacionada con algunas competencias profesionales y con el desarrollo de mejores procesos de aprendizaje (...) el alumnado valoró positivamente la experiencia de coevaluación como actividad de aprendizaje” (p. 178).

De esta experiencia y de tantas otras que pueda haber, hay lugar de pensar que el problema puede residir en la voluntad, la disponibilidad y la preparación del profesorado a poder integrar y a aplicar nuevas formas de evaluar, superando los retos que supone la innovación en el proceso de evaluación. Pero si estos retos no se afrontan, el rendimiento del profesorado formado tampoco distará mucho de la calidad de la formación que recibió en el Máster. Mientras tanto, este mismo profesorado está considerado como la piedra angular sobre la que descansa el éxito escolar por García, P., Martínez Sánchez, Miguel, A. (2012). En nuestro caso, la no implicación del profesorado reduce su capacidad a poder afrontar los retos de la E-A al egresar de la formación.

Como se puede leer en Rodríguez-Gómez y otros (2018), constatamos también aquí una implicación débil, o casi ausente, del estudiantado en el proceso evaluativo. Es observable desde el punto de vista de los procesos de diseño, definición de criterios, la

promoción de las formas de evaluación protagonizadas por el propio estudiante en formación y las técnicas e instrumentos empleados. Consiguientemente, este no ha conocido avance en el desarrollo de su competencia evaluadora; la cual se considera, en cambio, como una de las ocho competencias clave del profesorado de LE, según el IC (2012). Tampoco ha favorecido que el estudiante desarrolle la capacidad de autoevaluar su propia actividad y desarrollar una capacidad reflexiva sobre su formación (Níckleva, 2017)

Del Rocío (2015) tampoco abogaría por esa marginación del estudiante en su proceso evaluativo, más bien, piensa que la evaluación ya no constituye el único criterio de éxito, sino también el saber hacer docente; lo cual deja observar la relevancia de la implementación de un sistema de evaluación de calidad en la figura del profesor, entendida como un mecanismo de retroalimentación constante, donde el propio profesor aprende de su actuación.

Nuestro sexto bloque del cuestionario contiene informaciones sobre *los momentos de evaluación y los distintos instrumentos que se usan durante la misma*. Respecto a los momentos de evaluación, se echa de menos la evaluación diagnóstica en la mayoría de los Másteres de nuestra muestra. Respecto a este aspecto, estima Arribas (2017) que el objetivo principal de la evaluación es la mejora del proceso de aprendizaje. Sin embargo, el citado autor no entiende cómo mejorar sin saber nuestro punto de partida. Y efectivamente, como hemos mencionado en el tercer capítulo, es cierto que hay tipos de evaluación que aportan más a la formación del estudiante, pero esto no aniquila la importancia de otras formas de evaluación, pues la diagnóstica que se echa en falta, por ejemplo, ayuda a detectar el punto de partida y hacer una proyección sobre las dificultades que pueda tener el estudiante en el aprendizaje y anticipar, organizando el aprendizaje teniendo presente la eventuales dificultades del estudiante y evitar posibles bloqueos. En este aspecto, hemos considerado que la diagnóstica y la formativa se completan, pues ambas intentan detectar el nivel real del aprendiz y resuelven las dudas que se presentan en etapas concretas del aprendizaje, para afrontar las siguientes.

Por otra parte, la mayoría de los informantes reconocen que se realiza una evaluación continua de los aprendizajes durante su proceso formativo, aunque el alto porcentaje de los indecisos pueda resultar un indicador de algún aspecto que ha de aclararse. Efectivamente, el porcentaje elevado de neutralidad en este ítem nos remitiría a lo que hemos comentado más arriba. En efecto, la concepción de una evaluación continua

disto de la de evaluar continuamente el aprendizaje, pues la finalidad no es exactamente la misma y se ha observado que esa evaluación continua de los Másteres consistía en la ejecución continua de una serie de tareas destinadas prioritariamente a la calificación y no a la mejora del aprendizaje. Creemos que, por esta razón, un porcentaje elevado de informantes se habrá quedado indiferente. El GD tampoco dice lo contrario sobre este aspecto, eran tareas que hacían sin contar de forma sistemática con un *feedback*.

Respecto a las técnicas e instrumentos de evaluación, diremos que es el principal punto de división entre nuestros instrumentos de recogida de datos. En efecto, si nos basamos en los datos estadísticos, 16.4% de desacuerdo contra 35.4% de acuerdo, matemáticamente hablando, se puede concluir que, en la mayoría de los Másteres de la muestra, se emplean diversos instrumentos de evaluación. Sin embargo, el 42.9% de las respuestas neutrales respecto a este ítem da lugar a pensar que hay algo que se tiene que concretar o es sintomático de alguna deficiencia respecto al conocimiento y supuestamente, al manejo de los instrumentos de evaluación. En efecto, si antes dijeron que el examen escrito no era el único instrumento, tendrían que ser capaces de identificar el resto de instrumentos. Pero aquí, solo han identificado tres instrumentos principales.

La disonancia contenida en estos datos se debería a la falta de claridad conceptual de la que hablan Cano y Fernández Ferrer (2016), como uno de los retos que han de superarse para evaluar mejor las competencias. El problema radicaría en que los estudiantes no tuvieran a su alcance suficiente información sobre los instrumentos de evaluación. Se entiende también por qué puede haber confusión entre técnica e instrumento en algunas de las intervenciones “la única técnica que yo creo que he aprendido diferente a la que pudiera saber antes es el uso de la rúbrica.” (I1D4P1).

Pero, por otra parte, los participantes en el GD estiman que no se han empleado diversas técnicas e instrumentos de evaluación durante su formación. Concretamente, según nuestros informantes, son básicamente dos los instrumentos de evaluación que han empleado los profesores durante la formación en el Máster ELE (I1D4P3). “Las herramientas, yo me quedé con dos: la rúbrica y la *check-list* que usaban. Lo que en ello aprendí era diseñarla de forma automática, partiendo de una página web (...) Las *check-list*.” Sin embargo, precisa alguno de ellos sobre la rúbrica que la conoce no por aprender a usarla, sino porque le aplicaron dicho instrumento. “la única técnica que yo creo que he

aprendido diferente a la que pudiera saber antes es el uso de la rúbrica. Y esto lo que demuestra es como ellos mismos usaban las rúbricas en todas las materias, es un método de evaluación del que me acuerdo. (...) yo de cosas especiales o que no sabía y que nunca había usado, el único que se me ha quedado es la rúbrica y no tanto por estudiarla, sino porque me la aplicaron.” (I1D4P1).

La contradicción no se observa solo entre los dos instrumentos de investigación sino también entre los resultados, de forma general y el marco teórico sobre la diversificación de las técnicas e instrumentos de evaluación. Mientras que Hamodi y otros (2015) apuestan por la diversificación de las técnicas e instrumentos de evaluación. En efecto, la diversificación de los instrumentos ayuda a que se puedan evaluar los distintos aspectos que enmarcan la formación, pues, un mismo instrumento no puede medir el grado de desarrollo de todas las competencias requeridas para el ejercicio docente en la actualidad. Abogando por esta misma diversificación, Tirso (2012) ha puesto a nuestro alcance todo un cuadro de las distintas técnicas e instrumentos que se pueden emplearse en un contexto de evaluación competencial. López-Pastor, Martínez, L. y Julián (2007) y Leymonié (2015), sosteniendo a Tirso (2012) y Hamodi y otros (2015), consideran la diversificación de las técnicas e instrumentos de evaluación, como el principal requisito para que los estudiantes logren aprendizajes significativos; lo cual no se contempla satisfactoriamente en el Máster ELE.

Si se tuviera que tener en cuenta a Molina y López-Pastor (2019) con la reproducción de los modelos, los futuros profesores de ELE solo podrían aplicar los dos instrumentos con los que fueron evaluados durante la formación; lo cual sería limitar la preparación del futuro profesorado, aunque esto tampoco le impide al futuro profesor ir actualizándose, buscando más técnicas y herramientas de evaluación para sus alumnos.

El último bloque de nuestro cuestionario ha consistido en *recoger una información global sobre cómo el estudiantado de Máster percibe la realidad de la evaluación de competencias en su proceso formativo*, a guisa de conclusión.

Según han concluido nuestros informantes, la evaluación tiene su sitio en el proceso E-A, a pesar de las carencias que la caracterizan. Dichas carencias llevan a los informantes, en su gran mayoría, a sugerir que la evaluación esté sujeta a una profunda mejora, para que se convierta en una verdadera herramienta de desarrollo competencial del estudiante.

Respondiendo a lo que ha sido la pregunta central de la investigación, numerosos informantes estiman que la evaluación no participa en el desarrollo de sus competencias como futuros profesores de ELE. Sin embargo, es importante considerar la satisfacción que manifiesta parte de la muestra sobre este aspecto, aunque no parece muy extendida, porque a base de esta minoría, se podría mejorar los casos que todavía no han dado un paso decisivo hacia las buenas prácticas de evaluación competencial.

Así, se puede cerrar esta discusión diciendo que en el marco del Máster ELE, hay un buen dominio sobre lo que es la evaluación competencial desde el punto de vista teórico, pues los informantes tienen una concepción que cuadra, en gran parte, con la que tienen los teóricos sobre el tema. Aún más, los informantes tienen claro el hecho de que sus profesores están a favor de una evaluación competencial y quieren que los estudiantes, en cuanto profesores la apliquen. Sin embargo, los propios formadores durante la formación no la ponen en práctica, coincidiendo con el “Haz lo que yo digo, pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado” de Palacios y López-Pastor (2013) y con Perrenoud (2013), quienes han criticado la paradoja contenida en el hecho de que muchos profesores universitarios no apliquen la forma de evaluación que prescriben a sus estudiantes que se están preparando a ser profesores. En teoría, si no hay una buena formación de los docentes de ELE, estos tenderán a reproducir modelos docentes no compatibles con una formación en competencias y, por ende, disconforme con una evaluación competencial.

6. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

En este séptimo capítulo de nuestro estudio, ha sido cuestión de mostrar el proceso de obtención de los datos que nos han servido para llevar a cabo este estudio. Realizando una investigación mixta, nos hemos servido de dos instrumentos de recogida de datos, el cuestionario (enfoque cuantitativo) y el GD (enfoque cualitativo). Después de su validación por los jueces, hemos administrado estos instrumentos en nuestra muestra y dichos datos han sido presentados y triangulados, para luego ser objeto de discusión.

De esta discusión, quedamos con que la evaluación, además de su misión calificadora y certificadora también, se concibe como una herramienta de aprendizaje por los informantes, aunque la práctica dista de esta concepción. Esta misma evaluación

realizada en el Máster ELE sigue produciendo nervios y ansiedad, posiblemente porque que han de hacerse mayoritariamente orientadas hacia la calificación. La transparencia, la atención a la diversidad entre los estudiantes y sobre todo los mecanismos de *feedback* y regulación del aprendizaje, la implicación del estudiante en la evaluación de su aprendizaje y el uso diversificado de técnicas e instrumentos de evaluación constituyen los puntos que merecen una mejora profunda. Una evaluación que presenta estas carencias no podría considerarse de competencial, si nos remitimos a las características de la evaluación de competencias. Por esta razón, numerosos informantes no perciben la misión pedagógica de la evaluación en el Máster ELE y estiman que esta no los ayuda a desarrollar sus competencias.

Pero, a pesar de estas carencias, la evaluación, para nuestros informantes, tiene toda la razón de ser. En el marco del Máster ELE, ha dado unos saltos cualitativos en algunos programas o asignaturas. Pero, tomada en su globalidad, todavía merece profunda mejora para que se convierta efectivamente en una herramienta de desarrollo competencial. Sin embargo, es importante resaltar que, a pesar del esfuerzo que hacen algunos profesores, implementando formas de evaluación que adecuan con la norma competencial, el trecho sigue grande entre la realidad del aula y la teoría sobre la evaluación. Por eso, además de concluir el trabajo, nos proponemos de elaborar en el capítulo siguiente, un apartado de ideas claves a guisa de sugerencias, que, a nuestro modo de ver, ayudarían a poner en práctica la buena concepción que se tiene de la evaluación competencial.

D. CONCLUSIONES

Capítulo 8. CONCLUSIONS, LIMITES DE L'ÉTUDE ET PERSPECTIVES

1. INTRODUCTION

Parvenu au terme de cette recherche, nous voudrions rappeler qu'il a été question d'analyser le système d'évaluation effectif dans le cadre de la formation initiale des professeurs d'espagnol comme langue étrangère dans les Masters officiels en Espagne. Ceci a donc impliqué que nous examinions le travail fait dans les sept programmes de Masters officiels pris pour échantillon. L'étude a été basée sur les perceptions et les expériences des étudiants sur l'évaluation, afin de voir si celle-ci, telle que conçue et appliquée, est au service du développement des compétences des futurs professeurs d'ELE. En tenant compte du caractère fermé des items de notre questionnaire, principal instrument de collecte de données, nous avons jugé nécessaire de mener une étude mixte, en nous servant des instruments de collecte de données quantitatives et qualitatives, afin de recueillir des données diversifiées, les analyser par la suite et tirer les conclusions que nous nous évertuons à présenter dans le présent chapitre. A la suite des conclusions, nous mettons en exègue les limites que présente notre recherche et celle-ci s'achève avec la synthèse du chapitre et les perspectives pour les prochaines investigations.

2. CONCLUSIONS

La structure des conclusions obéira à l'ordre Objectif + Résultat + Revue de la littérature. Concrètement, il sera question de rappeler chacun des objectifs autour desquels la réflexion a été axée. Par la suite, on présentera le résultat auquel on est aboutit, en le mettant bien évidemment en rapport avec la conception des théoriciens au sujet de la dimension analysée. Ceci nous permettra de déterminer le niveau de cohésion entre la théorie sur l'évaluation par compétences et la réalité sur le terrain.

Notre premier objectif consistait à *recueillir et analyser les informations sur les conceptions et expériences que les étudiants du Master en ELE ont au sujet de l'évaluation des apprentissages*. À partir des données collectées et l'analyse de celles-ci, nous constatons que les étudiants auprès de qui nous avons mené l'enquête conçoivent l'évaluation comme étant un instrument d'apprentissage, car ils estiment que le rôle de celle-ci est de collecter systématiquement les informations, les analyser et d'informer l'élève sur l'évolution de son processus d'apprentissage, en lui proposant, le cas échéant, des actions appropriées à entreprendre, afin de résoudre les difficultés rencontrées et consolider les acquis. En plus de cette mission pédagogique, les étudiants interrogés assignent aussi le rôle certificatif à l'évaluation. De ces points de vue, l'accord est presque parfait entre les étudiants et les théoriciens tels que Del Valle Galantón (2013), Sanmartí (2018) et Jorro et Droyer (2019), pour qui, l'évaluation se résume également dans la collecte systématique de données, leur analyse et la prise de décisions, afin d'améliorer l'apprentissage. Seulement, d'après ces auteurs, ce processus doit également impliquer les acteurs immédiats de l'acte didactique, d'où le point d'achoppement entre les théoriciens et les étudiants interrogés, car ces derniers pensent, au contraire, que l'évaluation est un processus qui a pour protagoniste l'enseignant, l'étudiant ne participant alors qu'en tant qu'évalué.

Étant dans un système d'apprentissage par compétences, la qualité des activités d'évaluation reste l'un des piliers sur lesquelles repose la performance que devra refléter l'étudiant arrivé au terme de sa formation. Pour cela, nous nous sommes fixé un deuxième objectif, consistant à *identifier la typologie d'activités d'évaluation réalisées en Master en ELE, afin de voir dans quelle mesure celles-ci associées au mécanisme de rétroalimentation favorisent-ils le développement des compétences des apprenants*.

Au vu des résultats de l'enquête menée, on observe une forte prédominance d'activités d'évaluation centrées sur l'analyse, la conception, la programmation et la réalisation d'activités, des séances et / ou d'unités didactiques. Ces activités sont considérées authentiques, car étant liées aux problèmes concrets du processus d'enseignement/apprentissage. La valeur ajoutée de ces activités est qu'elles permettent aux futurs enseignants d'apprendre à organiser et à diriger les situations d'apprentissage (IC, 2012 et Perrenoud, 2007). D'autre part, compte tenu du caractère optionnel des stages pratiques dans le Master en ELE, les activités de simulation effectuées pendant le Master constituent

la voie par excellence à travers laquelle l'étudiant met en application les contenus théoriques acquis. Principalement par ce moyen, l'étudiant prétend affronter les situations réelles d'apprentissage. Ceci se fait alors sous le contrôle des théoriciens tels que Angelini et García-Carboneill (2015) qui établissent les différentes approches susceptibles d'être employées dans le cadre de la formation initiale des enseignants, en estimant que simuler les situations d'apprentissage pendant la formation initiale permet à l'apprenant de s'initier et de s'habituer aux tâches qui marqueront son quotidien professionnel.

Par ailleurs, les étudiants interrogés font montre d'un certain manque d'informations sur les types d'activités et leur importance dans la formation, car ils arrivent à taxer d'inutiles certaines jugées fondamentales dans la formation. Cela pourrait être symptomatique d'un manque de dialogue entre apprenants et enseignants au sujet des activités d'évaluation, surtout en ce qui concerne la définition et la justification de chacune d'elles. En effet, évaluer les compétences n'est pas synonyme de laisser en marge les connaissances dont l'acquisition peut être vérifiée à travers l'élaboration des cartes conceptuelles. Et le rôle de ces cartes-là est resté incompris ou mal compris par un des étudiants qui a fustigé l'activité. Mais de façon globale, bon nombre d'activités sont vouées à la programmation et élaborations des unités didactiques, bien que les étudiants émettent quelque limites à ce niveau. Ils estiment notamment que ces activités n'étaient pas nombreuses durant la formation, encore moins répondues sur toutes les matières du Master, malgré la place de choix qu'elles occuperaient dans leur préparation.

Le deuxième volet de cet objectif visait à voir s'il s'opère un mécanisme de *feedback* qui garantisse la régulation ou l'auto-régulation de l'apprentissage. Sur ce point, on a observé un degré élevé d'unanimité entre les étudiants, surtout au niveau du groupe de discussion. Ceux-ci manifestent une désolation générale dû à l'absence d'un *feedback* de qualité et le subséquent manque de régulation des apprentissages, après le processus d'évaluation. Cette situation va en parfaite contradiction avec les auteurs comme Zagala (2003), Delgado et autres (2005), Gairín (2009) y Del Rocío (2015) qui résument l'évaluation compétentielle dans sa capacité à retroalimenter et réguler l'apprentissage. Malgré quelques cas isolés, les étudiants interrogés, dans leur globalité, ont donc affirmé que le *feedback*, s'il n'a pas été absent dans certains cas, il n'a pas été de bonne qualité dans plusieurs. En raison de cette pratique non conforme aux principes qui régissent l'évaluation par compétences, on peut conclure que dans le cadre de la formation initiale des

enseignants d'ELE, l'apprentissage est évalué continuellement dans le but d'attribuer les notes, classer les admis et les non admis et certifier l'apprentissage. Il n'a d'ailleurs pas été surprenant que l'un des étudiants déclare que l'évaluation ne l'a pas aidé à apprendre. Étant donné que le *feedback* et la régulation de l'apprentissage sont les éléments centraux dans une évaluation destinée au développement de compétences, et en faisant recours à Sanmartí (2018), on peut dire, avec réserve, que dans la plupart des Masters soumis à notre étude, il se déroule une évaluation formative traditionnelle, basée sur l'exécution continue d'une série d'activités vouées à l'attribution des notes et pas prioritairement à l'amélioration de l'apprentissage.

D'autre part, l'une des raisons pour lesquelles Baralo (2007), Villa, S. et Villa, L. (2007), Sanmartí (2010), Molina et López-Pastor (2019), Jorro et Droyer (2019) légitiment l'évaluation par compétences dans le cadre de la formation initiale des professeurs est que l'approche compétentielle place l'étudiant au centre du processus d'enseignement/apprentissage, en l'impliquant, non seulement dans les tâches d'apprentissage, mais aussi dans le processus d'évaluation. Et d'après Sanmartí (2007), l'objectif de l'évaluation est l'apprentissage et celui qui apprend étant l'étudiant, nous nous sommes fixé comme troisième objectif celui *d'évaluer le degré de participation des étudiants du Máster en ELE dans l'évaluation de leurs apprentissages*.

L'implication des étudiants du Master en ELE dans l'évaluation constitue le deuxième aspect le moins séduisant abordé dans cette étude ; lequel mérite une profonde amélioration dans les pratiques évaluatives des Masters soumis à notre étude. En effet, tel que nous avons commencé par dire plus haut, il a été prouvé que l'étudiant ne participe pas à la prise des décisions sur le processus d'évaluation. Le schéma reste le même, car l'enseignant continue de tout décider et l'étudiant reste dans sa sempiternelle passivité. Comme principale preuve de cette non implication de l'étudiant, les résultats de l'étude montrent, si pas l'absence totale, une faible fréquence des types d'évaluations qui donnent le protagonisme aux apprenants. Or, d'un point de vue théorique, les étudiants témoignent d'une bonne maîtrise sur l'évaluation compétentielle. Grâce à cette maîtrise sur la théorie, les étudiants parviennent à se rendre compte du visage paradoxal que présentent leurs enseignants en matière d'évaluation. Notamment, il s'indignent du fait que les professeurs enseignent une chose qu'il ne s'exercent pas à appliquer. L'éternel problème du manque

de cohésion entre le discours théorique et la pratique refait donc surface aussi dans le cadre de l'évaluation des compétences des étudiants du Master en ELE.

Cependant, on pourrait émettre une réserve à ce niveau. En effet, malgré la non implication généralisée de l'apprenant dans le processus d'évaluation, les étudiants interrogés reconnaissent avoir participé une fois à un processus complet d'évaluation; c'est-à-dire, partant du choix, l'élaboration de l'instrument, en passant par la définition des critères jusqu' au processus de correction et d'attribution de notes. Il reconnaissent aussi avoir autoévalué leur apprentissage. Ces quelques expériences ont été singulièrement bien perçues par les étudiants, car ayant travaillé de manière collaborative et individuelle, réalisant une tâche qu'ils sont aussi appelés à intégrer dans leur futur vie professionnelle.

Ainsi donc, si l'élève a été, fondamentalement, dans son rôle d'évalué, il est clair qu'il n'a pas appris à faire usage des techniques et instruments utilisés dans l'évaluation, encore que, certains ont affirmé connaître juste quelques instruments, qui au passage étaient routiniers, non pas parce qu'ils ont dû apprendre à les utiliser, mais parce qu'ils leur ont été appliqués.

Bien plus encore, au moment où les TIC s'accaparent de tous les secteurs de l'activité humaine, et surtout avec l'avènement la pandémie qui, depuis l'année académique 2019/2020, a fait croître la nécessité de développer la compétence digitale de tout enseignant et apprenant aussi, dans les Master de notre étude, les TIC semblent être aux oubliettes. Les résultats de notre étude révèlent, notamment, que l'usage des TIC dans l'évaluation est peu significatif, certains ont d'ailleurs affirmé lors de la discussion n'avoir pas appris l'usage d'une seule application informatique pour évaluer l'apprentissage. La compétence digitale de ces futurs professeurs de la langue espagnole n'a donc pas été suffisamment développée, de façon générale. Mais, en ce qui concerne particulièrement l'évaluation, un des participants au groupe de discussion affirme n'avoir pas souvenir d'avoir appris à évaluer en se servant d'une application informatique.

Dans l'ensemble, il ressort que l'évaluation des compétences a une bonne base théorique fixée chez l'étudiant du Master en ELE. Cependant, la distance entre la pratique et la théorie laisse croire qu'il y'a une forte idéalisation du processus. Compte tenu de cet écart entre théorie et pratique sur l'évaluation, on ne s'étonne plus de voir que la grande majorité des étudiants interrogés pensent que l'évaluation, telle qu'elle est réalisée durant

leur formation, ne les aide pas suffisamment à développer les compétences nécessaires pour affronter les défis liés à leur futur profession. Du coup, on n'observe pas assez de différence entre les problèmes énumérés dans notre quatrième chapitre concernant l'évaluation par compétences à l'université et la présente recherche. Ces problèmes se résument entre la non participation des étudiants à l'évaluation, le manque d'un *feedback* de qualité, l'utilisation routinière des activités, techniques et instruments d'évaluation et le manque de cohésion entre le discours théorique et la pratique réelle de l'évaluation.

Cependant, ces lacunes ne sauraient constituer une raison suffisante pour remettre en question l'importance de l'évaluation par compétences ; plutôt, elles servent de stimulus et demandent de doubler d'efforts, en vue d'une amélioration progressive de la qualité de l'action formative réservée aux futurs professeurs d'ELE, en ayant pour base l'évaluation. En effet, de nombreux étudiants ont gardé une vision optimiste et pensent que tout peut être amélioré, car malgré les aspects jugés défectueux, quelques étudiants n'ont pas, par exemple, manqué de relever quelques bonnes pratiques observées pendant le processus d'évaluation (un *feedback* systématique et consistant, une implication effective des étudiants dans l'évaluation et une diversification des instruments et activités d'apprentissage, observées auprès de certains professeurs qui pourraient alors servir de modèle dans ce sens). Au vu de tout ceci, il y a donc lieu d'espérer que l'évaluation devienne progressivement un véritable outil mis au service du développement des compétences de l'étudiant du Master en ELE, mais à la seule condition que chacun des acteurs assume les charges qui lui sont assignées.

Pour mettre un terme à cette partie consacrée aux conclusions, nous voulons encore jeter notre regard sur les déficiences relevées antérieurement, mais cette fois-ci, pour faire un certain nombre de suggestions susceptibles d'améliorer le processus d'évaluation dans les Master en ELE. On arrive donc au quatrième et dernier objectif de notre recherche. Il s'agissait de *suggérer des actions visant à améliorer le système d'évaluation que nous avons examiné au long de cette recherche*. Ces suggestions prendront la forme d'un décalogue de solutions axées sur les points déficients du processus d'évaluation examiné. Il s'agira notamment de proposer les différentes actions à entreprendre afin que l'évaluation se convertisse progressivement et sûrement en un outil au service du développement compétentiel des futurs enseignants d'ELE.

Fondamentalement, nous allons mettre de l'emphase sur la définition des compétences à développer, car elles doivent être connues des étudiants et du corps enseignant; la typologie d'activités d'évaluation qui stimulent le développement des compétences, l'utilisation des techniques et instruments d'évaluation diversifiés qui favorisent la participation effective des étudiants et la mise en œuvre de mécanismes de retroalimentation et de régulation de l'apprentissage et aussi la formation des propres formateurs.

1. Compte tenu de l'inventaire illimité des compétences à prendre en compte dans le cadre de la formation et leur corrolaire qui pourrait être le manque d'homogénéité dans l'action formative et sur le profile final des enseignants, il s'avère nécessaire de définir au préalable un tableau standard des compétences à développer nécessairement chez tout enseignant d'ELE. Dans le respect de toute liberté et autonomie dont jouissent les universités, *nous pensons tout au moins que les huit compétences clé établies par l'Institut Cervantes (2012) pourraient mieux orienter la formation si on les prenait comme version standard.* Ainsi, les programmes de Master en ELE en les ayant comme référence au moment de penser la formation des enseignants, donnent un fil conducteur au processus d'évaluation qui définira alors la base sur laquelle l'enseignement doit être réalisé et quelles compétences devra démontrer l'étudiant en fin de formation. Une fois ces compétences adoptées, la prochaine étape consisterait à les présenter de façon argumentée aux étudiants, afin qu'ils en voient le bien fondé. Il serait alors nécessaire, de cette manière, de distinguer les compétences spécifiques des transversales, en admettant que les dernières devront être développées dans chacune des matières du Master.

2. En ce qui concerne les compétences spécifiques, *nous postulons, au même titre que Gairín et al. (2009), pour une répartition des compétences qui doivent être évaluées par professeur ou groupes de professeurs.* Cela favoriserait une meilleure traçabilité et une nette répartition des tâches. De cette façon aussi, il sera facile de détecter les défaillances du système d'évaluation, leurs causes et les actions d'amélioration à entreprendre. Dans cette répartition, on pourra tout de même, voir stimulée la coordination du personnel formateur, que Velasco et al. (2012) posent comme l'un des facteurs clé dans l'évaluation des compétences des étudiants. Il sera donc question de réunir les recherches et les expériences des différents professeurs et de mettre sur pied un système d'évaluation alimentée par une expertise diversifiée.

3. Après avoir réparti les compétences à développer chez les futurs enseignants de ELE, il serait envisageable de *proposer un développement de compétences respectant un schéma graduel, qui serait systématiquement et progressivement vérifié dans chacune des activités d'évaluation*. Ainsi, dans toute activité d'évaluation spécifique, *il faudra préalablement établir le niveau de développement compétentiel que l'étudiant doit atteindre dans chaque activité d'évaluation, jusqu'à la fin de l'action formative*. Cela rendrait obligatoire la définition préalable des différents grades de développement compétentiel. Dans ce cas, chaque enseignant et l'élève lui-même, au moyen d'une rubrique, devrait pouvoir mesurer objectivement le degré de développement des compétences atteint dans une activité donnée. Mais ceci devra aussi se faire sous la forme d'un contrat pédagogique consensuellement établi entre l'enseignant et l'étudiant.

4. Nous rappelons, par ailleurs, que les étudiants ayant répondu à nos questions dans le cadre de cette étude laissent savoir que certaines activités d'évaluation réalisées pendant le Master étaient de qualité. Mais d'autre part, il existe de nombreuses limites à ce niveau. Les activités d'évaluation jugées adéquates et bénéfiques par et pour les étudiants ne s'étendaient pas sur toutes les matières du Master et n'étaient non plus très fréquentes dans les matières où elles étaient réalisées. *Par conséquent, dans chacune des matières inscrites au programme du Master en ELE, il urge l'implémentation des activités authentiques d'évaluation, basées, par exemple, sur le montage des projets et ou la résolution de véritables problèmes d'apprentissage de ELE que connaissent enseignants et apprenant dans les salles de classe*. En allant dans le même sens, *il serait de grand apport d'exiger les stages pratiques pour chacun des étudiants afin que les activités réalisées soient fondées sur les réalités de leur profession*. Nous faisons donc nôtre cette idée de Zabala et Laia (2008), pour qui, connaître le degré de développement compétentiel atteint par les étudiants est une tâche assez complexe, puisque cela exige qu'on se base sur des situations problèmes réels et contextualisées ; ce qui n'est donc possible que dans une salle de classe réelle. Allant dans le même sens, nous adoptons aussi la posture de Silva, Del Arco et Flores (2018) qui estiment *qu'une pratique quotidienne dans une école aiderait mieux à développer les compétences des futurs enseignants*.

5. Dans un contexte d'apprentissage par compétences, le premier bénéficiaire est l'apprenant, puisque les compétences se réfèrent aux actions que celui-ci doit réaliser (Roegiers, 2016). Dans le cadre du Master en ELE, contrairement à ce qui a été observé à

travers cette étude, *il serait envisageable une évaluation participative pour l'étudiant, en lui octroyant désormais un rôle actif, non seulement pour qu'il valide les unités d'enseignement de la formation, mais aussi, pour qu'il apprenne véritablement à adopter les bonnes pratiques en matière d'évaluation, en s'inspirant de ses enseignants du Supérieur.* Rappelons que la plus grande valeur de l'implication de l'étudiant dans l'évaluation est que celui-ci prend conscience de son processus de formation, se prédispose à une réflexion critique sur sa formation et prend les décisions de façon autonome. Par la même occasion, le même apprenant s'inspire du modèle d'évaluation réalisé par son enseignant, pour concevoir son propre processus d'évaluation destiné à ses futurs élèves. Pour cette raison, les activités d'évaluation du Master devraient se focaliser principalement sur celles que les futurs enseignants doivent appliquer à leurs élèves d'ELE. Ainsi, l'évaluation pensée de cette façon doit amener le professeur d'université lui-même à faire montre de bonnes pratiques en évaluation, afin que ses étudiants puissent les adapter au cours de leur exercice professionnel.

6. Impliquer l'étudiant dans l'évaluation pour développer ses compétences oblige également à concevoir et élaborer des instruments qui favorisent son implication dans le processus d'évaluation. Dans ce cas, *nous voulons insister, en particulier, sur une systématisation des auto-évaluations dans chaque matière comme l'un des principaux instruments d'évaluation pouvant favoriser l'apprentissage. De la même manière, chaque matière du Master pourrait consacrer un pourcentage systématique d'évaluations par les pairs ou coévaluation,* en tant que formes d'évaluation qui concèdent du protagonisme à l'étudiant. Tel que nous l'avons dit plus haut, la participation des étudiants a été très faible dans cette étude, le personnel enseignant étant au centre du processus. On peut d'ailleurs comprendre pourquoi l'étudiant a tendance à incriminer l'enseignant sur les lacunes constatées dans l'évaluation.

7. L'un des manquements fortement constatés dans le système d'évaluation soumis à notre analyse a été la qualité du *feedback* et son corollaire qui est la qualité de la régulation de l'apprentissage. *Une évaluation orientée vers l'apprentissage et le développement compétentiel devrait considérer le feedback systématique et la régulation de l'apprentissage comme pierre angulaire du processus.* Après chaque activité d'évaluation, l'information que l'étudiant reçoit est ce qui devrait favoriser l'amélioration de son apprentissage ou alors la consolidation de ses acquis. En d'autres termes, si un étudiant

reçoit un travail sans observations sur son progrès, il lui est difficile d'assumer avec confiance ce qu'il a appris. Si, d'autre part, il n'est pas informé de ses lacunes, il ne les saura pas et ne s'évertuera non plus à les corriger. Une évaluation qui ne tient donc pas compte de ces aspects sera certainement au service d'une chose autre que l'apprentissage, ni le développement des compétences de l'apprenant et encore moins, l'amélioration de la qualité de la formation de l'enseignant.

8. Mais, concernant le *feedback*, nous pensons que la solution la plus efficace se trouve *dans la conscience professionnelle du personnel enseignant lui-même*, soucieux d'optimiser la qualité des l'action formative de l'étudiant en Master ELE. Ainsi, *une retroalimentation constante et de qualité doit devenir le leitmotiv de tout enseignant qui cherche à améliorer l'apprentissage.*

9. D'autre part et concernant l'évaluation, en général, *un processus systématique de contrôle constant pourrait être envisagé*, entre le corps étudiant et les enseignants, en faisant ce que Ibarra-Sáiz et Rodríguez-Gómez (2015) appellent *argumentario evaluativo*. Il est considéré comme un historique personnel sur l'évaluation. Il consiste à ce que tout participant au processus d'évaluation enrégistre des informations y afférentes. Les données enrégistrées peuvent alors être utilisées pendant des échanges entre enseignants et apprenants au sujet de l'évaluation. La mise en commun des points forts et ceux qui nécessitent de l'amélioration aidera certainement à ce que des aspects jugés défectueux lors de cette recherche connaisse une amélioration. En outre, cette façon de procéder pourra créer et alimenter un réseau de collaboration entre les professeurs des différentes matières pouvant s'entraider à surmonter les défis liés à l'évaluation par compétences.

10. Pour finir, *il est nécessaire une formation continue et systématique du personnel formateur des enseignants sur les techniques d'évaluation*. Dans ce cas, en dehors la formation continue réalisée par le propre enseignant universitaire, *l'université devrait organiser systématiquement des sessions d'actualisation du personnel enseignant à travers des formations, colloques, séminaires ou conférences* sur les nouvelles stratégies d'évaluation l'évaluation des compétences des étudiants.

3. LIMITES DE L'ÉTUDE

Cette étude ne peut prétendre avoir tout dit sur le sujet traité ; c'est pourquoi nous aimerions souligner ici quelques manquements qu'elle présente. Fondamentalement, la principale limite que nous avons eue a été celle relative à la disponibilité des étudiants à collaborer à l'étude. Rappelons que certaines institutions universitaires, par téléphone, nous ont affirmé que leur collaboration est basiquement effective dans le cadre des recherches réalisées par les chercheurs de leur université. Pour cela, nous n'avons pas pu avoir accès à l'opinion des étudiants de certains programmes de Máster sur lesquelles nous avons aussi jeté notre dévolu, dans l'optique de diversifier les données et enrichir davantage la qualité des résultats.

En ce qui concerne particulièrement le groupe de discussion, nous avons voulu le réaliser *a priori* avec la collaboration des étudiants de différents programmes de Master en ELE ayant répondu au questionnaire. Mais en raison, d'une part, des problèmes de disponibilité et de volonté de collaborer, et d'autre part, de la situation pandémique qui prévalait au moment de l'administration de ce deuxième instrument de collecte de données, nous n'avons eu accès qu'aux informations fournies par les étudiants d'un seul programme de Máster en ELE. Ceci constitue une limite par ce qu'on on aurait voulu un taux de participation supérieure à celui obtenue et atteindre un niveau élevée dans la diversification et/ou la multiplicités d'opinions. Bien que les données recueillies ne soient pas négligeables pour la réalisation de notre étude, un taux de participation plus élevé, particulièrement en ce qui concerne le groupe de discussion, où l'expression libre a apporté des éclaircissements aux aspects indécis du questionnaire, aurait enrichi davantage la recherche.

Par ailleurs, il s'est présenté aussi une limite liée à l'aspect économique. En effet, sur proposition du coordonateur d'un programme de Master en ELE d'une université située dans les encablures de Madrid, nous avons eu la possibilité de réaliser l'enquête *in situ*, dans l'espoir d'une participation effective d'un bon nombre d'étudiants, tant au remplissage du questionnaire qu'à l'implémentation du groupe de discussion. Cependant, nous avons évalué le nombre d'inscrits de ce programme-là, en tenant aussi compte du fait que notre seule déplacement ne garantirait pas de façon péremptoire la participation massive à l'enquête, la déplacement s'est avéré moins viable. Bien plus encore, nous avons

opté pour une étude séquentielle, où on a d'abord procédé à la collecte des données du questionnaire et en fonction des résultats obtenus, on a préparé le groupe de discussion pour complément d'informations. Ceci aurait constitué deux voyages (aller et retour) dans les villes où sont basés les Masters soumis à notre étude. Vu les dépenses que cela pourrait générer et ne disposant pas de bourse, la proposition a été stratégiquement bonne, mais pas viable. Rappelons d'autre part et en restant dans cette même optique d'un presque porte à porte, il aurait fallu que nous puissions le faire dans tous les Masters de notre échantillonage. Disposant des moyens nécessaires, cela n'aurait pas forcément été un frein, dans un premier temps. Mais dans un second, le groupe de discussion ne se serait pas réalisé tel que prévu, car il intervient pendant la période du confinement, or il était alors prévu qu'on le fasse comme un atelier du Master afin de garantir la participation de la majorité.

4. SYNTHÈSE DU CHAPITRE ET PERSPECTIVES

Ici, nous mettons un terme à cette étude. Malgré les limites mises en évidence, nous pensons que les données recueillies sur le terrain et l'analyse faite nous ont permis d'avoir une idée consistante sur le processus d'évaluation des apprentissages dans les Masters en ELE et particulièrement son impact sur le développement des compétences des futurs enseignants de la langue espagnole pour les étrangers.

Partant des limites observées, dans les recherches à venir, nous pensons qu'il serait important de clarifier le public cible et pouvoir avoir un accord qui garantisse la réalisation de l'enquête telle que prévue à au moins à 80%. En effet, rappelons-le, la collecte des données de cette recherche, surtout en ce qui concerne le questionnaire s'est réalisée pendant toute une année scolaire, ce qui est énorme en terme de temps. Il a d'ailleurs fallu insister à travers les appels téléphoniques, les courriers électroniques adressés aux coordinateurs des programmes de Master ciblés. Entre la promesse non tenue de nous rappeler pour la mise sur pied des stratégies qui puissent motiver la participation des étudiants et les courriers ignorés jusqu'à ce jour, nous avons stagné à un moment donné de l'étude. Pour cela, la stratégie de la collecte des données mérite d'être bien pensée avant d'engager toute étude, car si celle-ci est fondamentalement basée sur ces données-là et qu'elles ne sont pas disponibles, la recherche ne saurait avancer.

Aussi, pour les travaux futurs, mais en nous reorientant vers la continuité de la thématique développée au long de cette thèse, il sera opportun de consacrer une étude sur l'opinion de l'enseignant universitaire au sujet de l'évaluation, afin de pouvoir la contraster avec celle des étudiants. En effet, nous avons observé qu'il y'a une tendance de l'étudiant à vouloir incriminer l'enseignant au sujet des défaillances constatées dans l'évaluation et en aucun cas, on a pu observer où l'apprenant essaye de se remettre en question, concernant sa responsabilité dans le processus. Le point culminant de ceci serait la réalisation d'une étude basée sur des échanges constructifs entre les enseignants et les étudiants du Master en ELE au sujet de l'évaluation compétentielle. Au sortir de ces échanges, on estime que des solutions consenties et réalistes entre les principaux acteurs de l'action formative pourront ouvrir une nouvelle page au processus d'évaluation des compétences. Dans chacun de ces cas, et dans le but de nous adapter aux exigences liées à la COVID 19, nous mettrons un accent particulièrement sur l'usage des TIC dans l'évaluation des compétences de l'apprenant.

D'autre part et malgré que cela puisse paraître onéreux en termes de temps et d'autres moyens, une autre manière plus détaillée et précise que nous trouvons également intéressante dans les recherches à venir est d'étudier, de façon individuelle, le processus d'évaluation dans chaque programme du Master et/ou dans chacune des matières du Master en ELE.

Par ailleurs, il nous a été donné l'opportunité de réaliser un séjour d'étude à l'étranger pendant la réalisation de cette investigation. Au niveau de notre université, ceci constitue l'une des activités formatives que devrait réaliser l'étudiant en thèse doctorale. Dans notre cas, nous avons eu pour établissement d'accueil l'Institut Cervantes de Lisbonne (Portugal). Cette institution a la mission de promouvoir la culture espagnole à travers le monde. L'une de ses attributions est la formation des professeurs d'ELE. Travaillant alors dans le domaine, cela a été le moment pour nous de sortir du cadre des Masters et d'observer l'action formative sous d'autres institutions, afin d'avoir une vision diversifiée et plus ample en la matière.

Seulement, malgré que notre séjour d'études ait été écourté à cause de la pandémie du COVID 19, pendant les deux premiers mois de travail en modalité présentielle, l'institution d'accueil en elle-même n'a pas réalisé de séance de formation des enseignants,

comme elle en a souvent eu l'habitude. Mais sous son patronnage, la maison d'Édition Edinumen a organisé une journée consacrée à la formation dite continue des enseignants d'ELE. Celle-ci était axée sur l'enseignement du lexique et sur diverses activités visant à enseigner la littérature en salle d'ELE. Ce fût une séance de formation dont nous avons participé à l'organisation en tant que stagiaire au sein de l'institution d'accueil et à la quelle nous avons aussi assisté en tant que professeur d'ELE et chercheur dans le domaine. A l'issu des activités réalisées, il nous est venu l'idée de nous intéresser davantage aux activités de formations des professeurs réalisées par l'Institut Cervantes ou en son sein, car on a pu observer des particularités sur lesquelles nous ne saurons épiloguer ici, mais qui pourront alimenter nos prochaines recherches.

E. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, G. y Barroso, O. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-bit. Revista de Medios y Educación*, (47), 73-88. Recuperado de <https://url2.cl/q3DDW>
- Alaminos, A., y Castejón, J. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios de escalas de opinión*. Alicante. Marfil, S.A.
- Alton-Lee, A. (2011) (Using) evidence for educational improvement. *Cambridge Journal of Education*, 41(3), 303-329, DOI: 10.1080/0305764X.2011.607150
- Álvarez, J. M. (2007). “Metaevaluación de las políticas de evaluación de docentes”, en: ZAFRA, L.S. (Ed.) *Políticas educativas, evaluación y metaevaluación*. Bogotá (Colombia), UPN
- Álvarez, M. (Ed.). (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Ediciones Morata. S.L. Recuperado de <https://url2.cl/hdYIN>
- Álvarez, M. J-M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Ed. Morata Madrid. Recuperado de <https://n9.cl/g5rz1>
- Álvarez, P. y Aunión (2010). Arranque caótico del máster de formación de profesores. En *El País*. Recuperado de <https://n9.cl/m73h>
- Amor, M^a. y Serrano, R. (2018). Análisis y Evaluación de las Competencias Genéricas en la Formación Inicial del Profesorado. *Estudios pedagógicos*, 44(2), 9-19. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200009>
- ANECA (2018). Programas de evaluación. Recuperado de <https://url2.cl/Yi3vG> [Página web].
- ANECA (2019). Título: Máster de Profesorado de Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Universidad de Granada. Recuperado de <https://url2.cl/hiaUn>
- Angelini, D., M. L., y García-Carbonell, A. (2015). Percepciones sobre la Integración de Modelos Pedagógicos en la Formación del Profesorado: La Simulación y Juego y El Flipped Classroom. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16(2), 16-30, DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/eks20151621630>
- AQU (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el prácticum de los estudios de maestro/a*. Barcelona (España). Producción editorial: Àgata Segura Castellà. Recuperado de <https://url2.cl/aqzig>
- Araya. R., y Sánchez, M. (2013). La evaluación cualitativa en el campo social y en la Educación. *Posgrado y Sociedad*, 13(1), 45-60, <https://doi.org/10.22458/rpys.v13i1.385>
- Arévalo, F. (2015). Escalas de Actitudes: Seminario de actividades complementarias. *Marista*. Recuperado de <https://url2.cl/8PkkY>
- Arrarte, G. (2011). *Las tecnologías en la enseñanza del español*. Madrid: Arco Libros.

- Arredondo, S. C. (2003). *Vocabulario de evaluación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Arribas, J. M^a. (2017). La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 381-404. Recuperado de <https://url2.cl/AaUUV>
- Banco Santander (2020). Santander IE Best Practices in Digital Education for Teachers. Recuperado de <https://url2.cl/wnimk> [Página web].
- Baralo, M. (2007). La evaluación en la formación de profesores de ELE. *XVIII Congreso internacional de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE)*, 59-61. Recuperado de <https://url2.cl/6BZtw>
- Barrientos, E., López-Pastor, V., y Pérez-Brunicardi, D. (2019). ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia de la formación inicial y permanente del profesorado *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (36), 37-43. Recuperado de <https://n9.cl/q0mjj>
- Barrios, M. y Cosculluela, A. (2013). Fiabilidad. UOC (Universidad Oberta de Catalunya). Recuperado de <https://n9.cl/69jwf>
- Barrios, O. (2008). La formación docente: Teoría y Práctica. Recuperado de <https://n9.cl/8rywd> [Página web].
- Barrón, M^a. C. (2005). Criterios para la evaluación de competencias en el aula. Una experiencia mexicana. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (45), 104-121. Recuperado de <https://n9.cl/td2j>
- Bian, H. (2015). *Mixed methods research*. Recuperado de <https://url2.cl/sCMwa>
- BOE (2001). Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Recuperado de <https://n9.cl/th2s>
- BOE (2007). Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Recuperado de <https://url2.cl/jmWcE>
- Boyd, D., Grossman, P., Lankford, H., Loeb, S., y Wyckoff, J. (2009). Teacher preparation and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 416-440. <https://doi.org/10.3102/0162373709353129>
- Caballero. R. (2011). La Autoevaluación, la Coevaluación y la Evaluación compartida en la evaluación de la integralidad en educandos del preuniversitario cubano. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Volumen 3(28). Recuperado de <https://url2.cl/tHuUc>
- Cachón, J., López, M. I., Romero, S., Zagalaz, M^a-L., y González, G. C. (2015). Opinión de docentes y estudiantes del máster de secundaria sobre las aportaciones de este a la formación del profesorado, la calidad docente y los intereses personales. *Magister*, 27(1), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.magis.2015.03.001>

- Cano, E. (2015). *Evaluación por competencias en educación superior*, Madrid: La Muralla, S.A.
- Cano, E. y Fernández Ferrer, M. (Eds.) (2016). *Evaluación por competencias la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES*. Barcelona: Ediciones Octaedro
- Cárdenas, A. (2008). La formación y certificación del profesor de español como examinador oficial en los DELE: lo que falta por hacer. *Actas del XIX Congreso Internacional de la ASELE*, 333-342. Recuperado de <https://url2.cl/8lhXK>
- Cárdenas, T. (s.f). La evaluación interna y externa de un centro educativo. Recuperado de <https://url2.cl/yaCMv>
- Carrillo, C. (2010). Características y principios de la evaluación educativa. Recuperado de <https://url2.cl/aA73L>
- Casado, A. (2015). El problema de los grados universitarios. Tres más dos versus cuatro más uno. [Mensaje en el blog]. Recuperado de <https://n9.cl/tutg8>
- Casanova, M. (1999). *Manual de evaluación educativa*. Madrid, La Muralla.
- Casanova, M. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *REICE*, 10(4) 6-20. Recuperado de <http://bit.ly/2iUaJdyCra>
- Castaño, M. y otros. (2017). *Guía práctica de grupos de discusión para principiantes*. Universidad de Murcia. Recuperado de <https://url2.cl/HFceb>
- Castellano, A., Fuentes, F. y De la Torre, S. (2015). ¿Todos nos formamos igual? Un análisis comparativo de másteres oficiales de español como lengua extranjera en España. *Actas del XXVI Congreso Internacional de la ASELE La formación y competencias del profesorado de ELE*, 169-176. Granada. Recuperado de <https://url2.cl/Zx4Fj>
- Celman, S. y otros (2009). Aportes de la evaluación para la formación docente. *Itinerarios Educativos*, 1(3), 8-22. DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.v1i3.3911>
- Centro Virtual Cervantes (2020). Actividades formativas del Instituto Cervantes. Recuperado de <https://url2.cl/vhfgn>
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Traducción al español en Madrid, Secretaría General Técnica del MEC, Anaya y el Instituto Cervantes. Recuperado de <http://bit.ly/P50mEe>
- Cortés, P., Sáenz, E., y Cebrián, E. (2011). La coevaluación del “discussant” e “identificación de los mejores” en el trabajo cooperativo como instrumento de autoevaluación. En Paricio, J. y Allueva, A. (Ed.). *Prácticas y modelos innovadores para la mejora y calidad de la docencia*, 67-72. Prensas Universitarias de Zaragoza.

- Council of The European Union, (2014). Council conclusions of 20 May 2014 on multilingualism and the development of language competences (2014/C 183/06). *Official Journal of the European Union*. Recuperado de <https://url2.cl/blX4n>
- Criollo, M. (2018). Competencias del docente del siglo XXI. *Revista Vinculando*.
- Cruz, M. (2014). *Nivel de competencias y actitudes hacia las TIC por parte de los docentes de los centros educativos en República Dominicana. Acercamiento a dos casos*. (Trabajo Fin de Máster) Universidad de Salamanca, España. Recuperado de <https://url2.cl/hK1Hg>
- Cuevas, V. (2013). La formación inicial del profesorado: una asignatura pendiente. Recuperado de <https://url2.cl/YjhBD> [Página web].
- Daoud, A. (2007). Propuesta de Autoevaluación Docente. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 4(9), 15-27. Recuperado de <https://url2.cl/1cLiI>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>.
- De Ketele, J. M. (1993). L'évaluation conjuguee en paradigmes. *Revue française de pédagogie*, 103(1), 59-80. Recuperado de <https://n9.cl/qd72z>
- De la Orden (2009). Evaluación y calidad: análisis de un modelo. *Estudios sobre Educación*, (16) 17-36. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. Recuperado de <https://url2.cl/hKbcC>
- De Miguel, M. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. *Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Ediciones Universidad de Oviedo. Recuperado de <https://n9.cl/wy6q>
- Declaración de Bolonia (1999). Espacio europeo de enseñanza superior. Recuperado de <https://url2.cl/vb7gg>
- Deketele, J-M. (2008). Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1- 12. Recuperado de <https://url2.cl/lpHfl>
- Del Arco, I., Flores, O., y Silva, P. (2019). El desarrollo del modelo *flipped classroom* en la universidad: impacto de su implementación desde la voz del estudiantado. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 451-469. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.327831>
- Del Arco. I. e Irún, M. (2016). *Diseño, programación y evaluación de una lengua extranjera*. Universidad de Lleida.
- Del Moral, M^a., y Martínez, L. V. (2010). Formación del profesor 2.0: desarrollo de competencias tecnológicas para la escuela 2.0. *Magister: Revista miscelánea de investigación*, (23), 59-69. Recuperado de <https://n9.cl/asgl>

- Del Río, A., y Riesco, M. (2015). Bolonia 15 años después. In *Actas de las XXI Jornadas de la Enseñanza Universitaria de la Informática* (pp. 333-340). Universitat Oberta La Salle. Recuperado de <https://n9.cl/ue82y>
- Del Rocío, E. (2015). La evaluación de competencias del profesorado de ELE como parte de un proceso de retroalimentación. *La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE* (pp. 741-753). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperado de <https://url2.cl/DLBiz>
- Del Valle, M. (2013). Evaluación Cuantitativa y Evaluación Cualitativa: Una aproximación a los paradigmas de evaluación cuantitativa vs evaluación cualitativa. *Revista Didasc@lia*, IV (3), 109-122. Recuperado de <https://url2.cl/j4vy1>
- Delgado, A. y otros (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el espacio europeo de educación superior*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia
- Denzin, K. (1990). "Triangulation". En: Keeves, John P. *Educational Research, Methodology, and Measurement*. An International Handbook. Pergamon Press
- Díaz, B. F., y Barroso, R. (2014). Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 53(1),36-56. Recuperado de <https://n9.cl/kdo6t>
- Díaz, G. (2005). Los grupos focales, su utilidad para el médico de familia. *Revista Cubana Medicina General Integral*, 21(3), 1-9. Recuperado de <https://url2.cl/Bibjv>
- Domínguez, R., E., y Bobkina, J. (2014). Algunas consideraciones sobre el nuevo Máster de Formación del Profesorado visto por el alumnado de la UCM. Experiencias de innovación y formación en educación, 101. En Maquilón, S. y Alonso, R. *Experiencias de innovación y formación*. Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Duverger, M. (1996). *Métodos de las ciencias sociales*. Barcelona (Spain). Editorial Ariel Sociología Series
- Edinumen (2020). Nuevas habilidades digitales del profesorado de ELE. *PDP ELE*. Recuperado de <https://url2.cl/RJsJF> [Página web].
- Escobar, J. Bonilla-Jiménez, I. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos De Psicología*, 9(1), 51-67. Recuperado de <https://url2.cl/aiXBg>
- Espejel, V. y Mora, R. (2014). Evaluación del aprendizaje basada en competencias. recuperado de <https://url2.cl/fvV9U>
- Esquivel, J. M. (2009). Evaluación de los aprendizajes en el aula: una conceptualización renovada. *Avances y desafíos en la evaluación educativa*, 127-144. Recuperado de <http://bit.ly/2wIBDMK>

- Fernández, S., A., y Arévalo, M. G. V. (2015). Proceso de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación para caracterizar el comportamiento estudiantil y mejorar su desempeño. *Revista San Gregorio*, 1(9), 6-15. Recuperado de <https://url2.cl/6XPl6>
- Ferrer, A. (1998). *Avaluació i rendiment dels sistemes educatius*. España. Editores: Universitat Oberta de Catalunya
- Flecha, G., J. R. (2019). Formación universitaria del profesorado. De la LOGSE a la Ciencia en el Parlamento. *Avances en Supervisión Educativa*, (32), 1-25. DOI: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i32.661>
- Flor de Acosta, C. y otros (2012). Evaluación de los aprendizajes. Universidad especializada de las Américas, Decanato de Postgrado. Recuperado de <https://url2.cl/jpH1n>
- Flores, Ò. y Del Arco, I. (2011). Los procesos de evaluación en asignaturas presenciales, semipresenciales y no presenciales de la universidad de Lleida. Opinión de profesorado y estudiantes. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 37, a176. Recuperado de <https://doi.org/10.21556/edutec.2011.37.395>
- Fundación Telefónica (2011). El Musical de Edutify: "Seré más freak que el Coordinador TIC. *VI Encuentro Internacional EducaRed 2011* Madrid los días 20, 21 y 22 de octubre. Recuperado de <https://n9.cl/v2yd>
- Gairín, J., Armengol, C., Gisbert, M., García, M. J., Rodríguez, D., y Cela, J. M. (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el área de Ciencias Sociales*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- García de Cecilia, J-M. (2018). Metodología de las encuestas: Seminario de formación sobre la elaboración de cuestionarios de investigación. Universitat de Lleida, Lleida
- García, P. N. y Martín, M. (2012). Algunas notas en perspectiva comparada sobre formación de maestros: el caso de España y Finlandia. En *Tejuelo*, Nº 13 (1), 70-86. Recuperado de <https://n9.cl/6afbc>
- Gibb, A. (1997). Focus group. *Social Research Update*, 5 (2), 1-8. Recuperado de <https://url2.cl/JwDCG>
- Glosario de Pedagogía (2017). Formación. (Versión online) recuperado de <https://url2.cl/4M2iJ>
- Gómez García, M. N. (1985). La formación del profesorado en cuatro momentos de la historia de la legislación educativa española: 1857, 1868, 1919 y 1931. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, (2). DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/CP>
- Gómez Sánchez, M^a. (2015). La dicotomía cualitativo-cuantitativo: posibilidades de integración y diseños mixtos. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 11-30. Recuperado de <https://url2.cl/ZIjwr>
- Greg, G., Kathleen M. y Namey, E. (2012). *Applied Thematic Analysis*. Los Ángeles, SAGE

- Gutiérrez, A. M. L. (2008). Nuevos tiempos y nuevos retos en la formación del profesor de español como segunda lengua. *Centro Virtual Cervantes XIX Congreso Internacional de la ASELE*, 77-87. Recuperado de <https://url2.cl/PLWRk>
- Gutiérrez, G. J. M^a (2011). La formación inicial del profesorado de secundaria. Del CAP al máster. *Participación educativa*, (17), 96-107. Recuperado de <https://url2.cl/DKBdd>
- Gutiérrez, Z., I. (1989). Contexto histórico en el que se produce la creación de las Escuelas Normales en España. En *Revista Internuniversitaria de formación de profesorado*, N° (5), 45-60 Recuperado de <https://url2.cl/BMDz7>
- Hamodi, C.; López-Pastor, V. y López-Pastor, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, XXXVII (147), 146-161. Recuperado de <https://url2.cl/aDyJS>
- Haug, G. (2015). *Grados y másteres en España y el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, 2015. Recuperado de <https://url2.cl/hSuSd>
- Hernández, V., A. (2013). Curso de formación pedagógica: Principios de la evaluación educativa, Universidad de Oriente, Centroamérica. Recuperado de <https://url2.cl/m1I7d>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, M^a (2010). *Metodología De La Investigación* (Quinta edición). México: McGraw-HILL / Interamericana Editores, S.A. DE C.V.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, M^a. (2014). *Metodología de la investigación*. Santa Fe a la sexta edición McGRAW-HILL / Interamericana Editores, S.A. DE C.V. Recuperado de <https://url2.cl/tN42A>
- House, E. (1986). House Reflection: Internal Evaluation.” *Evaluation Practice*, 7 (1), 63-64
- House, E. (1992). Tendencias en evaluación. *Revista de Educación*, 299(3), 43-55. Recuperado de <https://url2.cl/TGnS1>
- Ibarra-Saíz, M. y Rodríguez-Gómez, G. (2015) *Glosario, Conceptos básicos en Evaluación como aprendizaje y empoderamiento en la Educación Superior*. España, Cádiz, EVALfor - Grupo de Investigación SEJ509 - Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación. Recuperado de <https://url2.cl/u7SLG>
- Ibarra-Saíz, M., y Rodríguez-Gómez, G. (2015). Tecnologías para una evaluación participativa. La experiencia de uso de Evalco- mix en ciencias económicas y empresariales. En AIDIP (Ed.). *Investigar con y para la sociedad Vol. 3*. España, Bubok Publishing S.L. <https://n9.cl/5hpob>
- Ibarra-Saíz, M., y Rodríguez-Gómez, G. (2016). Evaluación de competencias en la educación superior. El momento de la tecnología y la alfabetización evaluadora. En

Cano y Fernández Ferrer. *Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES*, 17-32.

- Iglesias, C., I. (2016). El profesor ideal de lenguas extranjeras: una comparativa de perfiles desde el paradigma experto-novel. In *La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE* (pp. 489-499). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperado de <https://n9.cl/y7ry>
- Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de Lenguas Segundas y Extranjeras*. Recuperado de <https://url2.cl/j24dE>
- Instituto Cervantes (2018). El español una lengua viva: Informe 2018. Recuperado de <https://url2.cl/eyyV2>
- Jiménez, G. (2006). Obtención de notas individuales a partir de una nota de grupo mediante una evaluación cooperativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, N°38(5), 1-15. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie3852624>
- Joao, O., Escobar, J.C., y Valmore, P. (2005). *Diccionario pedagógico*. Ed. San Salvador, El Salvador, C.A.: Centro de Investigación Educativa, Colegio García Flamenco. Recuperado de <https://url2.cl/peJgl>
- Jorro, A. y Droyer, N. (2019). *L'évaluation levier pour l'enseignement et la formation*. Louvain -La-neuve: Leboeck Supérieur, S.A. Recuperado de <https://n9.cl/oatd>
- Kitzinger, J. (1995). Education and debate Qualitative Research: Introducing focus groups. *Sociology of Health*, (311), 299-302. Recuperado de <https://url2.cl/zJDFQ>
- Krueger, R. (2006). Analyzing focus group interviews. *Journal of Wound Ostomy & Continence Nursing*, 33(5), 478-481. Recuperado de <https://url2.cl/I8xGd>
- Lacambra, A. M. M., y González, F. M. (2018). La Universidad Española en el marco del EEES. La perspectiva del profesorado emérito. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 407-426. Recuperado de <https://url2.cl/ZAgAv>
- Lafourcade, P. (1972). *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid: Cincel.
- Leiva, J-J. (2014). Una aproximación pedagógica de las prácticas del Máster Universitario de Profesorado en Educación Secundaria desde la perspectiva del alumnado. En Maquilón, S y Alonso, R. *Experiencias de innovación y formación en educación*. Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Recuperado de <https://n9.cl/92sh>
- Leymonié, J. (2015). Nuevas formas de enseñar, nuevas formas de evaluar. *Páginas De Educación*, 1(1), 19-34. Recuperado de <https://doi.org/10.22235/pe.v1i1.710>
- Llobera, M. (2005). La formación del profesorado de ELE: Realidades y perspectivas. *RedELE*, Revista electrónica de, 4, 1-28. <https://n9.cl/wxalp>

- Llorens, S., Martí i Olivé, J., y Verd, J. (1996). El debat sobre la formació. *Revista catalana de sociologia*, 51-82. Recuperado de <https://url2.cl/S3ZuJ>
- López-Pastor, V. (2006). La Evaluación en Educación Física: Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: La evaluación formativa y compartida. Retos. *Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, pp. 31-41. Recuperado de <https://n9.cl/06t82>
- López-Pastor, V., Castejón, J. y Pérez-Pueyo, Á. (2012). ¿Implicar al alumnado en la evaluación en la formación inicial del profesorado? Un estudio de caso de evaluación entre iguales de un examen. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2(2), 177-201. doi: 10.4471/remie.2012.09
- López-Pastor, V., Fernando, M., L. y Julián., J. A. (2007). La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 5(2), 1-19. doi:<https://doi.org/10.4995/redu.2007.6274>
- Lorente, E. y Kirk, D. (2013). Alternative democratic assessment in PETE: an action-research study exploring risks, challenges and solutions. *Sport, Education and Society*, 18(1), 77-96.
- Louro, A. (2020). Enfermedad por coronavirus 2019 (COVID-19). Recuperado de <https://n9.cl/7z03y> [Página web].
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU. Recuperado de <https://n9.cl/0q90>
- Martínez, A. (1997). Algunas claves de la historia de la formación del profesorado en España para comprender el presente. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (30), 97-109. Recuperado de <https://n9.cl/78mic>
- Martínez, A., F., Bielba, M., Olmos, S., y Rodríguez-Conde, M^a-J. (2014). Diseño y validación de un instrumento para la evaluación del nivel real en competencias informacionales para el futuro profesorado de educación secundaria. Instituto Universitario de Ciencias de la Educación – Universidad de Salamanca. Recuperado de <https://url2.cl/AU3NJ>
- Martínez, L. E. (2007). La evaluación externa en educación. *Avances en Supervisión Educativa*, (5). Recuperado de <https://n9.cl/x38w7>
- Martínez, M. (2017). Evaluación por competencias con valores y emociones positivas La efectividad de educar con evidencia. Recuperado de <https://url2.cl/84rHW> [Página web].
- Martín-Romera1, A. y García-Martínez, I. (2018). Profesionalización del docente en la actualidad: contribuciones al desarrollo profesional. *Profesorado, Revista de curriculum y formación de profesorado*, 22(1), 101-115. Recuperado de <https://url2.cl/NR4fu>

- Mashuan, J-M. y Troiano, H. (2009). Incorporación de España al Espacio Europeo de Educación Superior: el caso de una universidad catalana. *Calidad en la Educación*, 31(125), 123-142. Recuperado de <https://n9.cl/iglkp>
- Máster oficial de ELE /CLE, para inmigrantes (2018/2019). Plan formativo. Recuperado de <https://url2.cl/gZxv9> [Página web].
- Máster oficial de ELE Universidad de granada (2018/2019). Plan de estudio. Recuperado de <https://url2.cl/JC4GZ> [Página web].
- Máster Oficial de ELE Universidad de Salamanca (2018). Máster Universitario. Perfil de ingreso. Recuperado de <https://url2.cl/D9FIIt> [Página web].
- Máster Oficial de ELE Universidad de Salamanca (2018/2019). Materias. Recuperado de <https://url2.cl/AFBdw> [Página web].
- Mateva, G., Vitanova, A. y Tashevskas, S. (2011-2013). *The European Profiling Grid*. (A user Guid). Recuperado de <https://n9.cl/q6wg>
- Mayor, J. (2004). Aportaciones de la psicolingüística. En Sánchez, L., J. y Santos Gargallo, I.: *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 43-68.
- Mejía, T. (2017). Investigación correlacional: definición, tipos y ejemplos. *Lifeder.com*. Recuperado de <https://n9.cl/rrv4>
- Méndez, Á.; Flores, J. y Gutiérrez, M. (2020). Enfoques de aprendizaje y perspectiva temporal: persistencia en estudiantes universitarios *Educación XXI*, 23(2), 17-39, doi: 10.5944/educXX1.25552
- Méndez, S., M., y Pano, A., A. (2019). Una aproximación al perfil del profesorado de español como lengua extranjera, en línea, (11), 1-31. DOI: <https://doi.org/10.17345/rile11.2639>
- Meraz, M^a., Cardoso, M.A., Reyes, V., y Ostiguín, R. (2018). Evaluación cualitativa: Una alternativa para la praxis de enfermería. *Cultura de los Cuidados* (Edición digital), 22(51), 160-168. <<http://dx.doi.org/10.14198/cuid.2018.51.18>>
- Ministerio de fomento (s.f.). LA CALIDAD (Nivel 1). Recuperado de <https://url2.cl/RcJ4r>
- Molina, C. (2006). La riqueza de la lengua. *ABC Opinión*. [Página web] Recuperado de <https://n9.cl/1bk2>
- Molina, M., y López-Pastor, V (2019). ¿Evaluó cómo me Evaluaron en la Facultad? Transferencia de la Evaluación Formativa y Compartida Vivida durante la Formación Inicial del Profesorado a la Práctica como Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 85-101. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.005>
- Moll, S. (2018). Evaluación como motor del aprendizaje. ¿Qué se entiende por evaluar? [Mensaje de un blog]. Recuperado de <https://url2.cl/EmfKq>

- Monereo, C. (2014): Dime cómo evalúas y te diré cómo aprenden tus alumnos. [Página web] Recuperado de <https://acortar.link/2enxN>
- Monereo, C. (coord.), Castelló, M., Clariana, Palma, M. y Pérez, M. L. (1999). *La necesidad de formar al profesorado en estrategias de aprendizaje*. Barcelona: Editorial Graó. Recuperado de <https://url2.cl/L8RRn>
- Monereo, C. y Lemus, R. (2010). Dime cómo evalúas y te diré cómo aprenden (aprender a) tus alumnos. *Aula de Innovación Pedagógica*, (190), 56-59. Recuperado de <https://url2.cl/rHwv8>
- Montoya, V. (2008). La escuela como reflejo de la sociedad. [Mensaje en el blog]. Recuperado de <https://n9.cl/2kyts>
- Moreno, T. (2017). La evaluación ¿nos conducirá a la tierra prometida? *Perspectiva Educativa*, Vol. 56(1), pp. 147-163. Recuperado de <https://n9.cl/otmz9>
- Morin, E. (1999). Los siete saberes para la educación del futuro. Francia: Unesco. Recuperado de <https://url2.cl/GW9tS>
- Mourshed, M., Chijioke, C., y Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey.
- Muñoz, L., C. y Pérez V., C. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanzas de lenguas*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Muñoz, T. G. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. Centro Universitario Santa Ana. Recuperado <https://n9.cl/uwnc>
- Muñoz-Basols, J.; Rodríguez-Lifante, A. y Cruz-Moya, O. (2017). Perfil laboral, formativo e investigador del profesional de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2): datos cuantitativos y cualitativos. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(1), 1-34. DOI: 10.1080/23247797.2017.1325115.
- Muñoz-Fernández, G; Rodríguez-Gutiérrez, P. y Luque-Vílchez, M. (2019). La formación inicial del profesorado de educación secundaria en España: perfil y motivaciones del futuro docente. *Educación XX1*, 22(1), 71-92, doi: 10.5944/educXX1.20007
- Muñoz-FernándezVillegas, L. (2008). Formación: apuntes para su comprensión en la docencia universitaria1. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-14. Recuperado de <https://n9.cl/bhwg8>
- Navaridas, F. (2002). La evaluación del aprendizaje y su influencia en el comportamiento estratégico del estudiante universitario. *Contextos educativos: Revista de educación*, (5), 141-156. Recuperado de <https://n9.cl/v94r>
- Nicol, D. (2006). Increasing success in first year courses: Assessment re-design, self-regulation and learning technologies. The University of Sydney. *Proceedings of the 23rd annual ascilite conference*, 589-598. Recuperado de <https://n9.cl/7zlc>

- Níkleva, G. (2017). *Necesidades y tendencias en la formación del profesorado de español como lengua extranjera*. Universidad de Barcelona.
- Nomdedeu-Reull, A. (2019). Aprender ELE en la Red: estado de la cuestión y desafíos. En Robles Á., S. y Moreno, O, A-J. (eds.). *Comunicación mediada por ordenador. La lengua, el discurso y la imagen*. Madrid: Cátedra. 112-144. Recuperado de <https://url2.cl/IYevj>
- Núñez, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 632-649. <https://doi.org/10.1590/198053143763>.
- Ñaupas, P., Mejía, E., Novoa, E. y Villagómez, A. (2013). *Metodología de la investigación Cuantitativa-Cualitativa y Redacción de la Tesis*. Bogotá (Colombia), Ediciones de la U-Transversal
- OCDE (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. Instituto de Tecnologías Educativas, para esta edición en español. Recuperado de <https://url2.cl/SJHmz> el 4 de octubre de 2019.
- OEI (1994): *Evaluación de la calidad de la educación*. Documento Base. Buenos Aires, OEI.
- Olmos, S. (2011). E-evaluación orientada al e-aprendizaje. *SCOPEO, El Observatorio de la Formación en Red. Boletín SCOPEO*, 49. Recuperado de <https://url2.cl/rntJF>
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Recuperado de <https://n9.cl/ny3z>
- Ortega, D. y Gómez, T., M^a (2017). Las WebQuests y los MOOCs en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la formación del profesorado de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 20(2), 205-220. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.258551>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol*, 35(1), 227-232. Recuperado de <https://url2.cl/ralqY>
- Palacios, P., A., y López-Pastor, V. (2013). Haz lo que yo digo, pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 361, pp. 279-305. Recuperado de <https://url2.cl/7GsIx>
- Patton, M. (1997). *Utilization-focused evaluation: The new century text* (3rd ed.). Sage Publications
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, vol. XV, N° 1, 15-29. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.15-1.2>

- Perrenoud, P. (1993). Touche pas à mon évaluation! Pour une approche systémique du changement. *Mesure et évaluation en éducation*, 16(1, 2), 107-132. Recuperado de <https://url2.cl/7VhaD>
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV (3), 503-523. Santiago – Chile. (Traducción de Ordenflycht, M. E.). Recuperado de <https://url2.cl/r2Tp8>
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Ed. Graó., (Resumen 5ª edición). Disponible en <https://url2.cl/DlwDp>
- Perrenoud, P. (2013). Aprender a trabajar en equipo es desarrollar más de una competencia. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 17, Nº 3, 133-149. Recuperado de <https://url2.cl/8XzJu>
- Piñerúa, F. (2014). Principios teóricos de la evaluación: Ensayo crítico argumentativo. Recuperado de <https://url2.cl/niWyt>.
- Prieto, A. (2007). Grupos focales. dirección y evaluación de tecnologías en la salud. Recuperado de <https://bit.ly/2WZOcCg>
- Proyecto *Tunning* (2006). Una Introducción a Tunning Educational Structure in Europe. Una Contribución de las Universidades al proceso de Bolonia. Recuperado de <https://url2.cl/bkgJv>
- RD 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de la enseñanza de los estudios universitarios oficiales
- RD 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. Ministerio de Educación y Ciencia. *BOE*, 21, martes 25 de enero de 2005, 2842-2846. Recuperado de <https://url2.cl/RICYk>
- Reyes, C. y Monereo, C. (2016). Formación del profesorado de ELE y evaluación. Construcción de una guía para autentificar pruebas de español lengua extranjera. *Porta Linguarum revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*. 25, 163-177. Recuperado de <https://acortar.link/FaLNs>
- Reyes, P. (2014). *La formación del profesorado de ELE en evaluación auténtica de competencias* (Doctoral dissertation, Universidad de Vigo). Recuperado de <https://url2.cl/nH3b5>
- Ricoy, M. C.; Fernández-Rodríguez, J. (2013). La percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la evaluación: un estudio de caso. *Educación XXI*, 16(2), 321-34. Recuperado de <https://url2.cl/jbITY>
- Riesco, S. (2017). Ranking de los mejores Másteres 2017/2018, según El Mundo. *Mastermania.com*. Recuperado de <https://url2.cl/eGfmM>
- Riesco, S. (2018). Ranking de los mejores másteres 2018/2019, según El Mundo, en *Mastermania.com*. recuperado de <https://url2.cl/mFDPv>

- Ríos, R., y Herrera, D. (2017). Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1073-1086. <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201706164230>
- Roca, C. (2018). Evidencias: “¿Qué hacen los países que han mejorado más y más rápido sus resultados en la educación?” *Innovamos, Revista de Divulgación Educativa*. Recuperado de <https://url2.cl/mEJy4>
- Rodríguez, S. C., Pozo, T. y Gutiérrez, P., J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE*, v. 12, n. 2. 289-305. Recuperado de <https://url2.cl/MzmGt>
- Rodríguez-Gómez, G., Ibarra-Sáiz, M., y Cubero, J. (2018). Competencias básicas relacionadas con la evaluación. Un estudio sobre la percepción de los estudiantes universitarios. *Educación*, 21(1), 181-208. Doi: 10.5944/educXX1.20184
- Rodríguez-Santero, J., y Gil Flores, J. (2011). Las autoevaluaciones y las rúbricas como instrumentos reguladores del aprendizaje. Experiencias innovadoras en el aprendizaje a través de la evaluación. *EVALfor* 131-145.
- Roeigers, X. (2016). Marco conceptual para la evaluación de competencias. *Reflecciones en cursi*, 4 (Monografía). Recuperado de <https://url2.cl/atSIs>
- Román-Mendoza, E. (2018). *Aprender a aprender en la era digital. Tecnopedagogía crítica para la enseñanza del español LE/L2*. London: Routledge.
- Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual. *El Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Recuperado de <https://url2.cl/GIWWE>
- Ruiz-Gallardo, J., Ruiz Lara, E., y Ureña, N. (2013). La evaluación en la formación inicial del profesorado: qué creemos hacer y qué perciben los alumnos. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(22), 17-29. Recuperado de <https://url2.cl/ERVfy>
- Ruiz-Gallardo, J., y Castaño, S. (2008). La Universidad española ante el reto del EEES. *Docencia e Investigación: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 33(18), 1-12. Recuperado de <https://url2.cl/Du4dr>
- Salaburu, P. (dir). (2011). *España y el proceso de Bolonia, un encuentro imprescindible*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Salkind, J. (1999). *Métodos de investigación*. México [etc.] Prentice-Hall. Traducción: Roberto L. Escalona; revisión técnica: Verónica Valdés Salmerón
- Sánchez, G., M. (2010). Técnicas docentes y sistemas de Evaluación en Educación Superior. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 371-374. Recuperado de <https://url2.cl/AtSz9>

- Sanhermelandro, J. (2020). España es la segunda puerta de entrada de inmigrantes irregulares a la Unión Europea. *El español*. Recuperado de <https://n9.cl/nm4l> [Página web].
- Sanmartí, N. (2007). 10 ideas clave. Evaluar para aprender. Colección *Ideas Clave*. Barcelona: Graó. 1-20. Recuperado de <http://bit.ly/1xsQOEG>
- Sanmartí, N. (2010). Avaluar per Aprendre: L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències, Generalitat de Catalunya. Departament D'educació. Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat. Recuperado de <https://url2.cl/3GiwB>
- Sanmartí, N. (2018). *Avaluar per desenvolupar competències, avaluar competències*. Universidad Autònoma de Barcelona. Recuperado de <https://url2.cl/YE6d4>
- Sanmartí, N. (2018). La finalidad principal de la evaluación es la regulación tanto de la enseñanza como del aprendizaje. *10 ideas clave. Evaluar para Aprender*. Recuperado de <https://url2.cl/ckBtU>
- Sanmartí, N., Marta S. Márquez, C. (2006). La evaluación como proceso de autorregulación: diez años después, Monografías: Viejos temas, Nuevos enfoques. *Alambique Didáctica de las Ciencias Experimentales*, N° 48, 32-41, Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <http://bit.ly/2uH3P3Z>
- Sanmartín, O. (2015). Los cinco grandes males del profesorado español. En *EL MUNDO*, 3 de noviembre. Recuperado de <https://url2.cl/ubxP2>
- Santamaría, C. y otros. (2011). *Navegando en la didáctica 2.0*. Universidad de Burgos, Servicio de Publicaciones e Imagen Institucional.
- Santiago, J. y Roussos, A. (2010). El Focus Groups como técnica de investigación cualitativa. *Documento de Trabajo*, 256. Universidad de Belgrano. Recuperado de <https://url2.cl/7fYWW>
- Santos Guerra, M. Á. y Moreno, O.T. (2004). ¿El momento de la metaevaluación educativa? Consideraciones sobre epistemología, método, control y finalidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* [en línea], IX (23), 913-931. ISSN: 1405-6666. Recuperado de <https://url2.cl/YMJ5q>
- Schoonenboom, J., y Johnson, R. B. (2017). How to construct a mixed methods research design? *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(2), 107-131. DOI <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0454-1>
- Sereno, E. (2010). Máster en Secundaria: la asignatura pendiente para ser profesor. Recuperado de <https://n9.cl/13jy>
- Silva, Del Arco. I. y Flores, O. (2018). El desarrollo de competencias profesionales en la formación inicial de maestros a través de la formación dual. El caso de Modelo Alternancia. Universidad de Lleida y Urban Teaching Academy, California State

- University Long Beach. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 347-367. Recuperado de <https://url2.cl/tU1Nc>
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stufflebeam, D. L, y Shinkfield, A. J. (1993). *Evaluación sistemática. Guía teoría y práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Tejedor, F., Muñoz-Repiso, A., y San Segundo, S. (2009). Medida de actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (33), 115-124. Recuperado en <https://url2.cl/xcfre>
- Tenbrink, T. (2006). *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid, Narcea S. A. De Ediciones.
- Texto refundido LOE/LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Recuperado de <https://url2.cl/bMagz>
- Tirso, H. (2012). *Técnicas e instrumentos de evaluación*. Recuperado de <https://url2.cl/jqUTY>
- Tobón, S. (2008). Competencias en la educación del siglo XXI. En el *Congreso Internacional de Competencias*, (Conferencia Magistral) México.
- Torres, M. y Torres, C. (2005). Formas de Participación en la Evaluación. *Revista Venezolana de Educación*. Volumen 9, Nro. 31. Recuperado de <https://url2.cl/dGPAw>
- Trujillo, F. (2015). De la provisión de servicios a la creación de experiencias: la necesidad de un nuevo marco para la enseñanza y el aprendizaje (de lenguas) en el siglo XXI. In *La formación del profesorado de español: innovación y reto*, 19-28. Difusión. Recuperado de <https://url2.cl/Yt4cw>
- Turney, L., y Pocknee, C. (2005). Virtual focus groups: New frontiers in research. *International Journal of Qualitative Methods*. 4(2), 32-43. Recuperado de <https://url2.cl/9sPg3>
- Tyler, R. (1950). *Basic principle of curriculum and instruction*. Chicago: Chicago University
- Universidad de Salamanca, Unidad de Calidad (2019). Informe de empleabilidad de los egresados Máster Universitario en Profesor de E.S.O. y Bachillerato, F.P. y Enseñanza de Idiomas. Recuperado de <https://url2.cl/Er5vV>
- Universidad de Salamanca, Unidad de calidad (2019). Informe de resultados curso 2017-2018. Encuesta de satisfacción del estudiante con la actividad docente del profesorado M146 – Master Universitario en Profesor de E.S.O. y Bachillerato, F.P. y Enseñanza de Idiomas Común, Orientación Educativa y Especialidades. Recuperado de <https://url2.cl/mg9iD>

- Universidad en Internet (s.f.). Opiniones del Máster Universitario en Formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación profesional y Enseñanzas de idiomas. Recuperado de <https://url2.cl/4DL1i> [Página web].
- Universitat de Lleida (2014). Acord núm. 67/2014 del Consell de Govern pel qual s'aprova la Normativa acadèmica de doctorat de la Universitat de Lleida. Recuperado de <https://n9.cl/bk30n>
- Valcárcel, M. y Simonet, B. (2009). El Postgrado en el Marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *La Cuestión Universitaria*, (5), 91-98. Recuperado de <https://url2.cl/S6TtS>
- Vallejo, P. (2011). Guía para construir cuestionarios y escalas de actitudes. Universidad Pontificia de Comillas, España. Recuperado de <https://n9.cl/rk6pr>
- Valverde, E., y Moral, A. (2018). Los grupos de discusión como una experiencia de investigación evaluativa para el alumnado en prácticas de educación social. *RES: Revista de Educación Social*, (26), 177-186. Recuperado de <https://n9.cl/rf6a>
- Vargas, J., Mejía, G., Waldheim, E., y López, T., Á. (2019). *Evaluación por competencias camino al desempeño integral*. Manizales, Colombia. Universidad Católica De Manizales · Recuperado de <https://n9.cl/v8iel>
- Velasco, J., Rodríguez, M^a, y Terrón, Ma., y García, M^a (2012). La coordinación del profesorado universitario: un elemento clave para la evaluación por competencias. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 10 (3), 265 – 284. Recuperado de <https://n9.cl/ahx2h>
- Vidal, C. (2012). El espacio europeo de educación superior y su implantación en las universidades españolas. *Revista catalana de dret públic*, (44), 253-283.
- Villa, A., Arranz, S., Campo, L. y Villa, O. (2015). Percepción del profesorado y responsables académicos sobre el proceso de implantación del espacio europeo de educación superior en diversas titulaciones de educación. *Profesorado Revista de formación del profesorado*, 19(2), 245-262. Universidad de Deusto. Recuperado de <https://n9.cl/1k5d>
- Villa, S., A. y Villa, L., O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *EDUCAR*, (40),15-48. Recuperado de <https://n9.cl/f3w2>
- Viñao, A. (2013). Modelos de formación inicial del profesorado de educación secundaria en España: siglos XIX-XXI. *Revista Española de Educación Comparada*, (22), 19-37. Recuperado de <https://url2.cl/Utfvw>
- Virla, M. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales* 12(2), 248-252. Recuperado de <https://n9.cl/1a97g>

Weller (2017). ¿Por qué el sistema educativo de Finlandia es el mejor del mundo? Recuperado de <https://url2.cl/4SI2s> [Página web].

Zabala, A. y Laia, A. (2008). IDEA CLAVE 11. Evaluar competencias es evaluar procesos en la resolución de situaciones problema. En: 11 Ideas clave: como aprender y enseñar competencias. Barcelona España. Ed. Graó, 4ª reimpresión.

Zabala, A., y Laia, A. (2007). *11 Ideas clave: como aprender y enseñar competencias*. Graó, Barcelona. Recuperado de <https://url2.cl/BADiB>