



UNIVERSITAT DE
BARCELONA



Universitat
Pompeu Fabra
Barcelona

MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

CURSO 2019-2020

**Creencias sobre la evaluación de ELE: un estudio
con docentes en formación, docentes en ejercicio y
docentes formadores**

Clàudia Tarragó Pascual

Trabajo final de máster

Dirigido por la Dra. Rocío Cuberos Vicente y la Dra. Neus Figueras Casanovas

Junio de 2020

«Evaluar nos emplaza a revisar constantemente las maneras de compartir lo que se piensa, lo que se hace, lo que se dice y lo que se siente, y a encontrar posibles caminos para avanzar»

(Mas y Sanmartí, 2017, p. 56).

Resumen

En el campo de investigación de las creencias de los docentes de lenguas extranjeras (LE) resultan de especial interés las creencias sobre evaluación, puesto que la evaluación supone una parte indisociable del proceso didáctico. El objetivo del presente trabajo es explorar las creencias sobre la evaluación del español como lengua extranjera (ELE) de tres docentes en formación, tres docentes en ejercicio y tres docentes formadores. Para ello, hemos realizado entrevistas semiestructuradas a fin de recoger las creencias de los informantes sobre distintos aspectos de la evaluación, como por ejemplo la autoevaluación y la coevaluación. Los resultados indican que todos los docentes reportan cambios en sus creencias, ya sea fruto de la formación o de sus experiencias docentes, y que el contexto de docencia y las experiencias de los participantes como alumnos evaluados en LE se relacionan con sus creencias. En general, hemos detectado más similitudes en las creencias de docentes de distintos grupos que dentro de un mismo grupo. Respecto de las creencias sobre la formación docente en evaluación, hay similitudes en informantes de distintos grupos, pero dentro de un mismo grupo cada docente aporta su perspectiva. También hay variedad de creencias en la situación de la evaluación en ELE, y en las dos definiciones más frecuentes del término *evaluación* los docentes entienden la evaluación, o bien como una comprobación o medición de conocimientos, o bien como una guía. El instrumento de evaluación considerado más adecuado por todos los docentes es el *feedback*, y prácticamente todos los informantes creen que se debe evaluar al inicio, durante y al final del aprendizaje, y que las evaluaciones sumativa y formativa son compatibles. Por último, los nueve docentes consideran que la autoevaluación y la coevaluación tienen beneficios para el aprendizaje y que en ambas modalidades el profesor debe ejercer de guía.

Palabras clave: creencias sobre evaluación, docente en formación, docente en ejercicio, docente formador, autoevaluación, coevaluación, evaluación sumativa, evaluación formativa, instrumentos de evaluación, evaluación inicial, evaluación del proceso, evaluación final.

Abstract

Beliefs about assessment are of special interest within the research in foreign language (FL) teachers' beliefs, since assessment constitutes an inseparable part of the didactic process. The present research aims at delving into the beliefs about assessment in Spanish as a foreign language (SFL) of three pre-service teachers, three in-service teachers and three teacher trainers. To that end, we have conducted semi-structured interviews to collect the informants' beliefs about distinct aspects of assessment, such as self-assessment and peer-assessment. Our findings show that all the teachers report changes in their beliefs, either as a result of training or because of their teaching experiences. Moreover, the teaching context as well as the informants' assessment experiences as FL learners are related to their beliefs. In general, we have found more similarities in the beliefs of teachers from different groups than within a specific group. When it comes to beliefs about teacher training in assessment, there are similarities in teachers of distinct groups, yet within a specific group each participant offers their own perspective. There is also a variety of beliefs about the situation of SFL assessment and in the two more frequent definitions of the term *assessment* teachers understand assessment as either a verification or a way of measuring knowledges or as a guide. The only assessment tool considered the most adequate by all the teachers is feedback, and virtually all the informants believe that assessment should take place at the beginning, during and at the end of the didactic process, and that formative and summative assessment are compatible. Lastly, all nine teachers consider that self-assessment and peer-assessment have benefits for the learning process and that the teacher should act as a guide in both modalities.

Keywords: beliefs about assessment, pre-service teacher, in-service teacher, teacher trainer, self-assessment, peer-assessment, summative assessment, formative assessment, assessment tools, initial assessment, ongoing assessment, final assessment.

Agradecimientos

Un trabajo de final de máster implica mucha dedicación por parte de quien lo elabora, a nivel tanto personal como profesional. Me gustaría dedicar, a continuación, unas palabras de agradecimiento a las personas que en mayor o menor medida han hecho su aportación para que, pese a las circunstancias con las que nos encontramos este 2020 con la crisis de la COVID-19, haya podido lograr un producto del que estoy plenamente orgullosa, y con el que cierro una etapa académica clave en mi desarrollo profesional.

A mis tutoras, la Dra. Rocío Cuberos Vicente y la Dra. Neus Figueras Casanovas, por haber sido el faro que me ha orientado a lo largo del proceso de elaboración del trabajo, y, especialmente, por su predisposición, por su acompañamiento y por el *feedback* constructivo que me han ido dando en las distintas fases de la investigación.

A los nueve docentes de ELE que han participado en mi estudio, por su colaboración y motivación para formar parte de esta investigación, y, sobre todo, por la valiosa información que me han proporcionado en el proceso de recogida de datos.

A la coordinadora del máster, la Dra. Elisa Rosado Villegas, por todas las indicaciones formales y de contenido que nos ha facilitado en las reuniones, en especial por lo que respecta a trabajos de investigación como el presente.

A mi amiga Marina, por haberme resuelto pequeñas dudas formales que me han surgido en algunos momentos del proceso de elaboración y por su apoyo.

A mis padres, por la empatía y el apoyo que me han dado. Y también por su paciencia.

A mi pareja, Jordi, por estar siempre ahí, escucharme y darme mensajes de ánimo.

A todos vosotros, mi más sincera gratitud.

Índice de contenidos

Índice de tablas	ix
1. Introducción	1
2. Marco teórico	3
2.1. Creencias	3
2.1.1. Aproximación a una definición de <i>creencias</i> . Características y origen de las creencias.	3
2.1.2. Relación entre las creencias de los docentes y la evaluación.	6
2.1.3. Estudios en torno a las creencias sobre evaluación.	7
2.2. La evaluación	10
2.2.1. ¿Qué significa evaluar en educación?	10
2.2.2. Tipos de evaluación y finalidades principales de esta.	11
3. Objetivos y preguntas de investigación	15
4. Metodología	16
4.1. Descripción de los participantes	16
4.2. Instrumentos de investigación	18
4.2.1. Cuestionario de datos básicos.	18
4.2.2. Entrevista semiestructurada.	18
4.2.3. Pilotaje de los dos instrumentos de investigación.	19
4.3. Administración de los instrumentos, recogida y transcripción de los datos	19
4.4. Análisis de los datos y codificación	20
5. Análisis de los datos.....	23
5.1. Análisis de los docentes en formación	23
5.1.1. Bloque A: Experiencias evaluativas como estudiante de LE.	23
5.1.2. Bloque B: Formación en evaluación.	23
5.1.3. Bloque C: Creencias como docente.	24

5.1.4. Bloque D: Evaluación formativa, sumativa, coevaluación y autoevaluación.	26
5.2. Análisis de los docentes en ejercicio	27
5.2.1. Bloque A: Experiencias evaluativas como estudiante de LE.	27
5.2.2. Bloque B: Formación en evaluación.	28
5.2.3. Bloque C: Creencias como docente.....	29
5.2.4. Bloque D: Evaluación formativa, sumativa, coevaluación y autoevaluación.	31
5.3. Análisis de los docentes formadores	32
5.3.1. Bloque A: Experiencias evaluativas como estudiante de LE.	32
5.3.2. Bloque B: Formación en evaluación.	33
5.3.3. Bloque C: Creencias como docente.....	35
5.3.4. Bloque D: Evaluación formativa, sumativa, coevaluación y autoevaluación.	37
6. Discusión.....	39
7. Conclusiones, limitaciones, líneas futuras y reflexión final	45
7.1. Conclusiones	45
7.2. Limitaciones de la investigación	47
7.3. Futuras líneas de investigación	49
7.4. Reflexión final.....	50
8. Lista de referencias	52
Anexos	59
Anexo A: Modelo del cuestionario previo de datos básicos de los participantes	59
Anexo B: Preguntas guía entrevista semiestructurada	61
Anexo C: Cuestionario previo de datos básicos de DEF1	64
Anexo D: Cuestionario previo de datos básicos de DEF2	66
Anexo E: Cuestionario previo de datos básicos de DEF3.....	68
Anexo F: Cuestionario previo de datos básicos de DEE1	70
Anexo G: Cuestionario previo de datos básicos de DEE2.....	72
Anexo H: Cuestionario previo de datos básicos de DEE3.....	74

Anexo I: Cuestionario previo de datos básicos de DFR1.....	76
Anexo J: Cuestionario previo de datos básicos de DFR2	78
Anexo K: Cuestionario previo de datos básicos de DFR3	80
Anexo L: Transcripción entrevista a DEF1.....	82
Anexo M: Transcripción entrevista a DEF2	92
Anexo N: Transcripción entrevista a DEF3	103
Anexo Ñ: Transcripción entrevista a DEE1	115
Anexo O: Transcripción entrevista a DEE2.....	128
Anexo P: Transcripción entrevista a DEE3.....	144
Anexo Q: Transcripción entrevista a DFR1	157
Anexo R: Transcripción entrevista a DFR2	175
Anexo S: Transcripción entrevista a DFR3.....	191
Anexo T: Contextos de docencia de los participantes.....	206
Anexo U: Tabla con las seis fases del análisis temático	211
Anexo V: Códigos, definiciones (temas) y ejemplos.....	212

Índice de tablas

Tabla 1. Perfil docente de los entrevistados.....	16
Tabla 2. Codificación.....	20
Tabla 3. Modelo del cuestionario previo de datos básicos de los participantes	59
Tabla 4. Cuestionario previo de datos básicos de DEF1	64
Tabla 5. Cuestionario previo de datos básicos de DEF2	66
Tabla 6. Cuestionario previo de datos básicos de DEF3	68
Tabla 7. Cuestionario previo de datos básicos de DEE1	70
Tabla 8. Cuestionario previo de datos básicos de DEE2	72
Tabla 9. Cuestionario previo de datos básicos de DEE3	74
Tabla 10. Cuestionario previo de datos básicos de DFR1	76
Tabla 11. Cuestionario previo de datos básicos de DFR2	78
Tabla 12. Cuestionario previo de datos básicos de DFR3	80
Tabla 13. Contextos de docencia de los participantes	206
Tabla 14. Fases del análisis temático	211
Tabla 15. Códigos, definiciones (temas) y ejemplos	212

1. Introducción

El estudio de las creencias docentes, conforme a Ramos (2005), es una tarea compleja principalmente porque las creencias constituyen un aspecto que no es posible observar directamente en el aula. Es importante investigar las prácticas de los profesores, pero si queremos comprender realmente qué hacen los docentes y propiciar el cambio en su actuación, tenemos que prestar atención a sus creencias, así como a su conocimiento, a sus actitudes y a sus sentimientos (Borg, citado en Birello, 2012). Ramos ilustra el rol de las creencias y el pensamiento del profesor con la metáfora del iceberg: solo podemos ver una pequeña parte del conjunto, es decir, gran parte del pensamiento del docente no se puede percibir con la observación, pero tiene una influencia decisiva en la actuación del docente y en su toma de decisiones. En la presente investigación buscamos analizar las creencias que los docentes de español como lengua extranjera (en adelante, ELE) tienen sobre la evaluación. Nuestros informantes son tres docentes de ELE en formación, tres docentes en ejercicio y tres docentes formadores.

El objeto de estudio de nuestra investigación son las creencias de los docentes sobre evaluación por el hecho de que entendemos la evaluación como una parte indisoluble del proceso didáctico. Específicamente, perseguimos un doble objetivo. Por un lado, buscamos contrastar las creencias de los docentes en formación, los docentes en ejercicio y los docentes formadores sobre distintos aspectos de la evaluación; a modo de ejemplo, sobre la compatibilidad de las evaluaciones sumativa y formativa. Por otro lado, también pretendemos estudiar la relación entre las creencias sobre evaluación de los informantes y los tres elementos siguientes: su experiencia docente, sus experiencias evaluativas como aprendices de lengua extranjera (en adelante, LE) y el conocimiento formal que han recibido en sus estudios para ser docentes. Además, a pesar de que las creencias docentes hayan recibido la atención en numerosas investigaciones, los estudios de creencias sobre evaluación, en particular, resultan todavía escasos. De manera más concreta, no existen todavía estudios que investiguen las creencias sobre evaluación de los docentes de ELE, ni tampoco investigaciones que analicen las creencias sobre evaluación de los tres tipos de docente mencionados en el párrafo anterior.

En cuanto a nuestra motivación para llevar a cabo el presente estudio, así como a la relevancia de este, resulta de especial interés la siguiente afirmación de Caro (2018) acerca de la relación entre formación docente, creencias y reflexión: «los procesos de formación que acompañan los cambios pedagógicos tienen más éxito si tienen en cuenta las creencias de los

profesores y si se estimula la expresión y la reflexión sobre estas» (para. 5). Con la formación, hemos detectado cambios en nuestras creencias sobre evaluación, hasta el punto de entenderla hoy como un elemento clave del proceso didáctico que puede darse en cualquier momento del aprendizaje y a través de instrumentos de evaluación diferentes. Asimismo, en un artículo de Mas y Sanmartí (2017) descubrimos la pregunta que, en parte, motiva también la realización del presente estudio: «¿Por qué nos cuesta tanto dejar de pensar en la evaluación como aquella actividad que tiene como finalidad “poner y recibir notas”?» (p. 55). Mientras reflexionábamos sobre la pregunta anterior, nos percatamos de que antes de cursar la primera asignatura de evaluación en la universidad entendíamos la evaluación como un examen que se debía superar para obtener una calificación que nos permitiera pasar de curso. De hecho, la mayoría de nuestras experiencias evaluativas como alumnos están relacionadas con los exámenes y las calificaciones obtenidas, y muchas de estas experiencias son negativas. Como docentes en formación tenemos la inquietud de explorar las creencias sobre evaluación de nuestros colegas y creemos que reflexionar sobre dichas creencias nos puede ayudar también a indagar en nuestro pensamiento y en nuestra propia actividad evaluativa.

Este trabajo se estructura en ocho capítulos. En el capítulo 2 presentamos el marco teórico y abordamos las creencias —desde su definición hasta los estudios de creencias sobre evaluación— y la evaluación —centrándonos en qué es evaluar y algunos de los tipos de evaluaciones que existen—. En el capítulo 3 enumeramos nuestros objetivos y preguntas de investigación, y en el capítulo 4 exponemos la metodología de nuestro trabajo describiendo, entre otros elementos, a los participantes y los dos instrumentos de investigación. En el capítulo 5 analizamos los datos, y en el capítulo 6 pasamos a la discusión, en la que confrontamos los resultados obtenidos en nuestro estudio con las tres investigaciones previas recogidas en el marco teórico. En el capítulo 7 recuperamos los objetivos de investigación, sacamos conclusiones, damos paso a las limitaciones detectadas y a las líneas de investigación futuras que se desprenden del presente estudio, y hacemos una reflexión final del trabajo en relación con nuestro desarrollo profesional. Finalmente, en el capítulo 8 presentamos las referencias bibliográficas citadas en el trabajo.¹

¹ En lo relativo a la inclusión de citas, referencias y tablas, así como a la distribución de los párrafos y de los títulos de los capítulos, apartados y subapartados, el presente documento muestra plena coherencia interna y sigue los criterios de estilo de APA en su sexta edición. En el caso del interlineado y la posición del cuerpo del texto se siguen los criterios establecidos en la guía del TFM.

2. Marco teórico

En este capítulo presentamos la teoría en la que se fundamenta nuestra investigación. Primero tratamos las creencias en general, y, más concretamente, las creencias sobre evaluación. A continuación, nos centramos en la evaluación, y, además de definir qué es la evaluación, exponemos los tipos y finalidades principales de esta.

2.1. Creencias

En este apartado hacemos una breve revisión de la variedad terminológica alrededor del término *creencias* y de algunas de las definiciones que le han ido otorgando los investigadores. Asimismo, y, entre otras cosas, nos centramos en las características principales de las creencias, en el origen de las creencias de los docentes y abordamos la relación entre las creencias de los docentes y la evaluación mediante el concepto de *literacidad en evaluación de lenguas*. Finalmente, describimos los estudios de interés en el campo de las creencias sobre evaluación.

2.1.1. Aproximación a una definición de creencias. Características y origen de las creencias. Las personas «tenemos creencias sobre múltiples ámbitos de nuestra vida» y a través de ellas nos enfrentamos al mundo, lo interpretamos y lo ordenamos (Ramos, 2005, p. 13). Pajares (1992) se refiere a ellas como un constructo desordenado, ya que se las denomina de muchas formas: actitudes, concepciones, etc. Este mismo autor apunta que generalmente la confusión se centra en la distinción entre *creencias* y *conocimiento*, y sostiene que establecer límites entre ambos conceptos es una tarea abrumadora, que investigadores como Nespor (1987) han tratado de clarificar. Fives y Buehl (2012) sostienen que se pueden tener creencias sin que haya un conocimiento detrás y también a la inversa: tener conocimiento sin creencias. Para ilustrarlo, imaginémosnos un profesor de LE que parece tener un buen conocimiento sobre la evaluación formativa cuando el investigador le pregunta qué es esta evaluación. No obstante, al analizar sus metodologías docentes, se comprueba que sus creencias sobre la evaluación formativa están muy arraigadas a una evaluación más mecánica que no contempla, por ejemplo, esa finalidad defendida en la evaluación formativa de otorgar la ayuda pedagógica necesaria al alumno para mejorar en su aprendizaje.

A propósito de otros términos que conviven con el término *creencias*, Hidalgo y Murillo (2017) exponen que hay investigadores —como Barnes, Fives y Dacey (2015), entre otros— que consideran que el término *concepciones* es «más amplio y adecuado para todas las

creencias humanas que afectan la visión del mundo» (p. 109). Estos investigadores se fundamentan en Thompson (1992), quien concibe las concepciones como una «estructura mental más general que abarca creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc.» (p. 130, citada en Hidalgo y Murillo, 2017, p. 109). Remesal (2011), por su parte, sostiene que una concepción es un sistema organizado de creencias que tiene una persona (p. 474). Según los investigadores de los temas con más tradición en investigación dentro de las creencias docentes, el término *creencias* es más apropiado; no obstante, en el campo de las creencias docentes sobre evaluación es más frecuente el uso del término *concepciones* (Opre, 2015). Pese a la fuerte presencia en evaluación del término *concepciones*, nos decidimos por *creencias*, porque el primero es un término más amplio que no se ajusta a los intereses de nuestro estudio. Algunos investigadores no tan conocidos en el ámbito de estudio del presente trabajo que optan por el término *creencias* son Mendoza (1998), Delandshere y Jones (1999), López (2001), Sikka, Nath y Cohen (2007), Prieto (2008), Muñoz, Palacio y Escobar (2012) y Paternina y Quessep (2017).

Por lo que respecta a la definición del término *creencias*, existe una gran variedad de definiciones propuestas por numerosos autores. A modo de ilustración, Pajares (1992) define las creencias como el juicio individual sobre la verdad o falsedad de una proposición (p. 316). Borg (2011), por su parte, entiende las creencias como proposiciones que los individuos consideran verdaderas y que suelen ser tácitas, tener un fuerte componente evaluativo y afectivo, proporcionar una base para la acción y ser resistentes al cambio (p. 370). En el presente trabajo seguimos la definición propuesta por Ramos (2005):

Las creencias son ideas relativamente estables que tiene un individuo sobre un tema determinado, forjadas a través de su experiencia personal bajo la influencia de un proceso de construcción social, agrupadas en redes o sistemas, de cuya veracidad está convencido y que actúan como un filtro a través del cual percibe e interpreta el mundo que lo rodea, tomando sus decisiones de acuerdo con ello. (p. 18)

Esta definición, además de indicarnos algunas de las características de las creencias y darnos pistas de cómo se originan, se relaciona con la concepción de Remesal (2011), quien sostiene que las creencias están organizadas en el pensamiento. Consideramos que la definición citada constituye una buena síntesis de lo que son las creencias y de sus rasgos principales. Antes de profundizar en las creencias docentes presentamos, a continuación, algunas de las características comunes de las creencias:

- Están limitadas por la cultura en la que está inmersa la persona y se forman a través de un proceso de aculturación y construcción social (Pajares, 1992; Williams y Burden, 1997/1999).
- Se priorizan de acuerdo con sus conexiones o las relaciones que guarden con otras creencias u otras estructuras cognitivas y afectivas (Pajares, 1992).
- Están relacionadas entre sí y con otros aspectos elementales del pensamiento, como los valores sobre el mundo (Williams y Burden, 1997/1999).
- Influyen fuertemente en nuestra percepción; sin embargo, pueden darnos una visión poco fiable de la realidad y afectan considerablemente nuestro comportamiento (Pajares, 1992).
- Son difíciles de medir, por lo que «normalmente tenemos que deducir las creencias por la forma en que se comportan las personas más que por lo que dicen creer» (Argyris y Schön, 1974, citados en Williams y Burden, 1997/1999, p. 65).

En lo tocante a las creencias docentes, y, específicamente, en cuanto a la cuestión de si las creencias docentes son estables o dinámicas, observamos que hay discrepancia entre los investigadores. Algunas autoras, como Kagan (1992), defienden que las creencias son relativamente estáticas; otras investigadoras, como Thompson (1992) o Richardson (1996), consideran que las creencias son dinámicas y permeables, especialmente en relación con los cambios en la experiencia docente. Ante la falta de consenso nos decantamos por Fives y Buehl (2012), quienes consideran que podríamos entender esta cuestión de la estabilidad o dinamicidad de las creencias como un contínuum en el que las creencias más estables son las más arraigadas, y, las creencias más inestables, las más nuevas y aisladas. En ese sentido, es interesante aportar esta idea que se recoge en Li (2018): «los profesores con más experiencia son más resistentes a los cambios de sus creencias sobre la naturaleza de la lengua y la enseñanza que los profesores nuevos, porque sus creencias se consolidan en función de la acumulación de las experiencias» (p. 61).

Por lo que respecta a la relación entre las creencias y la práctica docentes, Opre (2015) expone que dicha relación no es tan simple, ya que hay muchos factores en juego —y el contexto desempeña un papel importante—. Sheehan y Munro (2017) argumentan que hay investigadores como Chang (2005) que demuestran y defienden la relación entre las creencias y la práctica docente, pero que otros autores, como Zheng (2013), sostienen que hay inconsistencia entre ambos elementos. Sobre la posible influencia de la práctica docente en las creencias de los docentes, cabe indagar en los orígenes de dichas creencias. Richardson (1996) explica que en la literatura sobre aprender a enseñar hay tres categorías que influyen en el desarrollo de las

creencias y el conocimiento sobre el proceso didáctico: la experiencia personal, la experiencia con la educación recibida y los estudios, y la experiencia con el conocimiento formal. Richards y Lockhart (1994/1998), por su parte, enumeran seis posibles orígenes de las creencias de los docentes: «su propia experiencia como alumnos de lenguas»; «conocimiento de lo que funciona mejor» —con la experiencia y el descubrimiento de qué estrategias didácticas dan buenos resultados—; «práctica establecida» —que corresponde al contexto de docencia—; «factores de personalidad»; «principios [didácticos] basados en la educación o en la investigación»; y los «principios derivados de un enfoque o método [en concreto]» (pp. 35-36). Las creencias de los docentes sobre los distintos aspectos del proceso didáctico, por tanto, pueden tener diversos orígenes, como por ejemplo el conocimiento que los docentes hayan adquirido sobre el tratamiento del error en sus estudios para ser profesores de LE.

2.1.2. Relación entre las creencias de los docentes y la evaluación. Después de saber qué son las creencias y cómo se forman cabe preguntarse cuál es su relación con la evaluación. Entendemos que la evaluación, como actividad implicada en el proceso didáctico, genera creencias en los profesores. Una creencia relacionada con la evaluación sería «la opinión de que los errores gramaticales deben corregirse inmediatamente» (Richards y Lockhart, 1994/1998, p. 35). Las creencias se establecen como un filtro de la realidad a través del cual los docentes interpretan todo lo que sucede en el aula y lo asociado a ella (Woods, 1996; Ramos, 2005). Por consiguiente, investigar las creencias de los docentes sobre la evaluación podría ayudarnos, por ejemplo, a entender el porqué de determinadas prácticas evaluativas de los docentes, o, en general, a conocer cómo conciben los profesores esta parte del proceso didáctico.

El vínculo entre evaluación y creencias se puede abordar también a partir del constructo *literacidad en evaluación de lenguas* (en adelante, LEL), que para los profesores de lengua corresponde al conocimiento, destrezas y habilidades requeridas para diseñar, desarrollar o evaluar pruebas estandarizadas a gran escala y/o basadas en el aula, la familiaridad con los procesos de las pruebas, y el conocimiento de los principios y conceptos que guían y apoyan la práctica, incluyendo la ética y los códigos de buenas prácticas (Fulcher, 2012, p. 125, citado en Giraldo, 2019). La LEL se refiere también a la capacidad de ubicar conocimiento, habilidades, procesos, principios y conceptos dentro de marcos históricos, sociales, políticos y filosóficos más amplios para comprender por qué las prácticas han surgido como lo han hecho y evaluar el papel e impacto de las pruebas en la sociedad, instituciones e individuos (Fulcher, 2012, p. 125, citado en Giraldo, 2019). Para entender realmente cómo se constituye la LEL de

los docentes debemos atender a sus creencias, prácticas docentes, actitudes, experiencias, contextos de docencia y a su propio conocimiento (Scarino, 2013, citada en Giraldo, 2019).

Retomando la relación entre creencias y experiencia docente, una forma viable de contextualizar las creencias y explicar su transformación podría ser a través de los relatos de vida lingüística. Estos relatos se elaboran en torno a la construcción del repertorio lingüístico de la persona y tratan temas como las lenguas que se conocen (Palou, 2011). Con este instrumento se podrían recoger las experiencias evaluativas de los docentes como alumnos de LE, por ejemplo. La práctica reflexiva (en adelante, PR) es otra forma de identificar las creencias de los profesores, que Esteve y Carandell (2009) definen como una metodología de formación cuyos elementos principales de partida son las experiencias de cada docente en su contexto de docencia y la reflexión sobre la propia tarea pedagógica (p. 48). El propósito de la PR no es solo ahondar en el conocimiento didáctico y mejorar la propia docencia, sino también que el profesorado sea capaz de autoformarse: busca convertir la reflexión sobre la práctica en el aula en un hábito consciente. Esas experiencias personales, conforme a Esteve y Carandell, han ido tejiendo la imagen de lo que significa para el profesor enseñar, aprender y evaluar.

2.1.3. Estudios en torno a las creencias sobre evaluación. Hay muchos trabajos que estudian las creencias sobre distintos aspectos de la didáctica de lenguas, como la enseñanza de la lengua oral (Cambra, Civera, Palou, Ballesteros y Ribera, 2000), o, en general, sobre el aprendizaje de segundas lenguas. Una referencia clave en este último campo es Horwitz (1987), investigadora que desarrolló el BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*), considerado el cuestionario estándar para estudiar las creencias sobre el aprendizaje de una L2/LE². En cuanto a investigaciones de creencias sobre evaluación en general, un referente es Brown, investigador que desarrolló el cuestionario CoA (*Conceptions of Assessment*)³, que está pensado para analizar las concepciones de los docentes sobre evaluación. Dicho cuestionario incluye cuatro finalidades principales de la evaluación en la acción docente: mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, irrelevancia⁴, rendición de cuentas de la institución escolar y rendición de cuentas del alumno (Brown y Remesal, 2012). Numerosos estudios, entre los que destacamos el de Harris y Brown (2009) o el de Barnes, Fives y Dacey (2015), han empleado el cuestionario CoA para estudiar las creencias sobre evaluación.

² En este estudio consideraremos que L2 y LE son términos equivalentes, siendo LE el preferido.

³ Cuenta con tres versiones —CoA-I, CoA-II, CoA-III— y también hay una versión abreviada.

⁴ Con *irrelevancia* queremos decir que la evaluación se entiende como algo irrelevante para el proceso didáctico.

Con referencia al ámbito de estudio concreto que nos ocupa, a saber, el de las creencias de los docentes sobre la evaluación de ELE, cabe señalar que no hemos encontrado investigaciones cuyo objeto de estudio sean este tipo específico de creencias. Igualmente, hemos detectado una laguna bibliográfica de estudios que contrasten las creencias de docentes en formación, docentes en ejercicio y docentes formadores. En este sentido, pretendemos abrir una línea de investigación en el campo de las creencias sobre la evaluación de ELE de estos tres grupos de docentes. A continuación, hacemos una revisión de tres investigaciones de corte cualitativo sobre las creencias de los docentes en evaluación que por sus objetivos y su metodología se asemejan más al presente estudio.

El primer estudio, desarrollado por Buendía, Carmona, González y López (1999), se llevó a cabo con cincuenta profesores granadinos de secundaria agrupados en las tres áreas siguientes: ciencias experimentales, matemáticas y lenguas, y ciencias sociales y otras áreas. La finalidad de dicho estudio era examinar las concepciones de los docentes a partir de entrevistas semiestructuradas sobre distintos aspectos relacionados con la evaluación, tales como los siguientes: qué evaluar, para qué evaluar, cuándo se debe evaluar, cómo se debe evaluar, cómo creen los profesores que se puede mejorar la evaluación, y qué es la evaluación. Los resultados de este trabajo apuntan a que los docentes consideran que es el conocimiento de los estudiantes y no las habilidades lo que debe evaluarse. Sobre el propósito de la evaluación, muchos docentes coinciden en que la evaluación debe tener una finalidad formativa o una finalidad sumativa. Respecto al momento en el que los docentes creen que se debe evaluar en el ámbito educativo, todos los entrevistados coinciden en que los tres momentos evaluativos son necesarios, pero dan más importancia a la evaluación continua y a la evaluación final. En cuanto al cómo se debe evaluar, los profesores consideran que el instrumento más adecuado son las preguntas para desarrollar en un examen, y como procedimiento más adecuado se destaca la observación. Referente a lo que se necesita para mejorar la evaluación, los autores reportan opiniones muy diversas, de las que recogemos la necesidad de una formación del profesorado más específica en evaluación. Sobre la cuestión de qué es la evaluación, cada participante la concibe a su manera, pero Buendía *et al.* (1999) han identificado elementos comunes en las definiciones que los llevan a una definición que resume qué es la evaluación para los informantes:

la evaluación es un proceso que pretende observar tanto a los alumnos como al Centro y a los profesores, para mejorar el sistema a través de ella y, a la vez, promocionar a los que mejor han conseguido las metas que el profesor propone. (p. 148)

El estudio de caso de Sikka *et al.* (2007) tuvo como informantes a cuatro profesores estadounidenses de secundaria, con una experiencia docente entre uno y ocho años, que en el momento de la investigación enseñaban Ciencias e Inglés o Artes del lenguaje. Además, estos mismos docentes en el mismo momento que impartían clases se matricularon en un máster o un programa para ser profesores, por lo que eran a la vez docentes en ejercicio y docentes en formación. El propósito de esta investigación era examinar las creencias y las prácticas de los participantes en evaluación a través de una entrevista en la que los informantes tenían que llevar copias de evaluaciones que hubieran utilizado el último mes y una descripción breve de un episodio del aula relacionado con la evaluación. El resultado principal de este estudio consiste en la preocupación que expresan los docentes respecto a las presiones que reciben a la hora de evaluar exigidas por el contexto de evaluación de alto impacto de sus escuelas. Según los investigadores, los profesores muestran su frustración a consecuencia del dilema que surge al estar obligados a utilizar pruebas estandarizadas de opción múltiple cuando creen en la utilidad de otros instrumentos, como por ejemplo las redacciones. Asimismo, y entre otros resultados, los cuatro docentes expresan la necesidad de seguir ampliando sus conocimientos en distintas áreas de la evaluación, como la evaluación de portafolios, y creen que la enseñanza y la evaluación son procesos interdependientes e integrados.

Por su parte, en la investigación de Martínez Reyes (2013) participaron veintisiete profesores de distintas facultades de la Universidad Don Bosco de El Salvador y el propósito del estudio era «caracterizar las creencias de los profesores sobre la evaluación de aprendizaje⁵ de tal manera que se pudiera reconstruir su concepción, propósito y sentido» (p. 47). Los instrumentos de investigación fueron el grupo focal y el cuestionario. En cada grupo focal participaron siete u ocho profesores. Los cuestionarios se administraron para obtener información demográfica de cada informante y formular preguntas puntuales sobre las creencias en evaluación dentro de las categorías siguientes —las mismas que en los grupos focales—: (a) cómo conciben la evaluación del aprendizaje, (b) qué sentido le dan a la evaluación, y (c) cuál es el propósito de la evaluación⁶.

Los resultados de este trabajo apuntan, en primer lugar, a que, a pesar de que la mayoría de los docentes habían cursado la asignatura de *Evaluación del aprendizaje* en su formación, el conocimiento profesional que podrían haber extraído de ella no prevalece sobre sus creencias.

⁵ Martínez Reyes (2013) no entiende la evaluación del aprendizaje como la evaluación sumativa —que como se explica en 2.2.2 son sinónimas—, sino que la comprende literalmente como la evaluación del proceso de aprendizaje.

⁶ Para clarificar la diferencia entre *sentido* y *propósito* recurrimos a dos ejemplos de los resultados del estudio. Sobre el primero, los profesores usan las palabras *control* o *seguimiento*, entre otras. Por ejemplo, para un docente el sentido es «garantizar los conocimientos que va adquiriendo el estudiante» (Martínez Reyes, 2013, p. 61). Sobre el propósito, manifiestan pensamientos como los siguientes: [evaluamos] «para asegurar el nivel de logro de aprendizaje», o «coaccionar al estudiante» (Martínez Reyes, 2013, pp. 61-62).

De hecho, la concepción más presente acerca de lo que es la evaluación es que la evaluación constituye una forma de medir los conocimientos. La segunda definición más común consiste en comprender la evaluación como una comprobación de conocimientos. Respecto de la naturaleza de la evaluación, la mayoría de los informantes conciben la evaluación como un acto aislado, más que como una práctica que se lleve a cabo en acciones sucesivas. Asimismo, un grupo muy importante de docentes opina que el conocimiento es el objeto de evaluación. En lo tocante al sentido y al propósito de la evaluación, y ante la variedad de resultados, el autor no establece categorías consistentes y concluye que a los profesores les resulta complicado detectar cuáles son el sentido y el propósito de la evaluación. También encuentra incongruencias entre los datos del grupo focal y los datos del cuestionario, lo que le lleva a pensar que los docentes no poseen conocimientos sólidos sobre evaluación, y que, en contextos de recogida de datos más controlados, como en el caso de los cuestionarios, sus pensamientos se dejan influenciar por el deber ser del docente. En cambio, en el grupo focal ofrecen respuestas más espontáneas y subjetivas, que no se corroboran con las de los cuestionarios.

Tal como hemos expuesto al inicio de este subapartado, existe una laguna bibliográfica de investigaciones que estudien las creencias sobre la evaluación de ELE, y el grueso de los estudios del ámbito de las creencias sobre evaluación son de naturaleza cuantitativa. De todos modos, los resultados de Buendía *et al.* (1999), Sikka *et al.* (2007) y Martínez Reyes (2013) nos sirven para confrontar los resultados de nuestro estudio en la [discusión](#).

2.2. La evaluación

En este segundo apartado recogemos información relevante sobre la evaluación empezando con una definición de qué es evaluar y concluyendo con los tipos de evaluación. Específicamente, terminamos de conformar los fundamentos teóricos en los que se basa nuestro estudio y que nos han ayudado a seleccionar los aspectos de la evaluación sobre los que pretendemos analizar las creencias de los docentes a través de nuestros instrumentos de investigación.

2.2.1. ¿Qué significa evaluar en educación? Evaluar, enseñar y aprender son tres aspectos indisolubles del proceso didáctico. Wiliam (2011) sostiene que la evaluación se alza como el puente entre la docencia y el aprendizaje, ya que nos ayuda a saber si los estudiantes han asimilado lo que les han enseñado en clase. En esta misma línea, Sanmartí (2007) defiende que «es el motor del aprendizaje, ya que de ella depende tanto qué y cómo se enseña, como qué y cómo se aprende» (p. 1). Weiss (1972), por su parte, define la evaluación como una recogida

sistemática de información para tomar decisiones sobre el aprendizaje. Entre la recogida de datos y la toma de decisiones hay un paso intermedio, según Sanmartí: el análisis de la información recabada y la emisión de un juicio sobre dicha información, que correspondería, para ilustrarlo, a la observación de las caras de los alumnos para valorar si el objetivo de aprendizaje de la sesión resultará o no difícil de conseguir. La recogida puede darse con instrumentos escritos o no, puesto que cuando los alumnos interactúan entre ellos y el profesor monitorea sus interacciones, por ejemplo, también está habiendo evaluación.

Las decisiones tomadas pueden servirnos para dos finalidades básicas: clasificar, seleccionar o certificar a los aprendices —evaluación sumativa—, o para regular y mejorar el proceso didáctico —evaluación formativa— (Sanmartí, 2007). Ambas evaluaciones no son excluyentes, sino que pueden combinarse para satisfacer distintas necesidades de aprendizaje. Martín Peris *et al.* (2008) advierten de que existen tantas definiciones de evaluación como concepciones de esta. Nosotros nos inclinamos por la de Weiss (1972) porque creemos que incluye una acción presente en toda evaluación: la recogida de información. Debemos tener en cuenta, asimismo, que detrás de un dispositivo de evaluación hay una teoría sobre la lengua y otra sobre el aprendizaje. Según cómo entendamos ambos elementos otorgaremos a la evaluación un valor u otro. A modo de ilustración, si comprendemos la lengua desde un punto de vista estructural, probablemente el aprendizaje de lenguas para nosotros se basará en la adquisición de una serie de estructuras y reglas gramaticales y evaluaremos a los alumnos mediante pruebas gramaticales de elección múltiple. Por el contrario, si entendemos la lengua desde una perspectiva comunicativa, posiblemente concebiremos el aprendizaje de lenguas como la creación de oportunidades para poner la lengua en uso e interactuar, y evaluaremos a los estudiantes con tareas comunicativas, actividades de interacción oral o escrita, etc.

2.2.2. Tipos de evaluación y finalidades principales de esta. Para hablar de los tipos de evaluación nos valemos de la clasificación que López (2001) expone en su tesis doctoral sobre creencias de docentes universitarios en evaluación. El autor clasifica los tipos según el momento de aplicación de la evaluación: inicial, continua y final; según la finalidad o función: formativa y sumativa; según el referente tomado para la comparación: normativa y criterial; y según los agentes evaluadores: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Empezando con el **momento de aplicación**, la evaluación inicial —o evaluación diagnóstica⁷— tiene como propósito «determinar el punto de partida del alumno al inicio de

⁷Sanmartí (2007) concibe como sinónimos *evaluación inicial* y *evaluación diagnóstica*. Al contrario de esta autora, Scriven entiende la función de diagnóstico dentro de la evaluación formativa (citado en Martín Peris *et al.*,

una nueva fase de aprendizaje, de una nueva situación, ciclo o etapa» (Alcaraz, 2008, p. 116). La información que recogemos inicialmente puede causar un aumento de motivación en los alumnos si, después de completar las pruebas para obtener dicha información, se percatan de que saben mucho más de lo que se pensaban; o, por el contrario, puede relacionarse con la desmotivación si los estudiantes creen que no saben nada (Alcaraz, 2008). La evaluación continua, por su parte, comporta la recolección sistemática de datos del aprendizaje a lo largo del proceso didáctico (Alcaraz, 2008). A pesar de que, según Fernández (2017), la evaluación continua se ha concebido como una característica de la evaluación formativa, no todas las prácticas que se desarrollan en la primera pueden considerarse formativas. En efecto, controlar los resultados mediante la aplicación regular de exámenes, a modo de ejemplo, no es evaluación formativa. Por último, la evaluación final tiene lugar al finalizar una fase de aprendizaje. Esta modalidad evaluativa constituye «la forma mediante la cual medimos y juzgamos el aprendizaje con el fin de certificarlo, asignar calificaciones [...]» y su meta es «reflejar el grado en que se han conseguido los objetivos [...] a través de una nota o calificación» (Carreño, 1985, citado en López, 2001, p. 99). La evaluación final puede adoptar un carácter formativo si, por ejemplo, los resultados obtenidos se emplean para que el discente tome constancia de sus logros y de lo que le queda por aprender (Sanmartí, 2010).

Siguiendo el modelo clasificatorio descrito al inicio del apartado, y, respecto a lo que hemos expuesto en [2.2.1](#), la evaluación puede tener **dos funciones principales**: una de carácter social —evaluación sumativa— y otra de carácter pedagógico o regulador —evaluación formativa— (Sanmartí, 2007). La evaluación sumativa, o *evaluación del aprendizaje*, se refiere a «las evaluaciones realizadas al final de una unidad de enseñanza o curso de estudio, con el propósito de dar calificaciones o de certificar el aprovechamiento del estudiante» (Shepard, 2006/2008, p. 16). Esta modalidad evaluativa la puede llevar a cabo el propio docente, el centro o ser una prueba externa (Figueras, 2011), y está relacionada con la motivación extrínseca⁸, porque deja constancia del resultado, y no del proceso (Alcaraz, 2008). La evaluación sumativa suele adoptar una función acreditativa, o sea, que su propósito sea «certificar [...] los aprendizajes adquiridos» (Martín Peris *et al.*, 2008, p. 249). Metafóricamente, podemos entender esta

2008). Martín Peris *et al.* (2008), siguiendo la idea de Scriven, añaden que la evaluación diagnóstica se concibe como una función recursiva, es decir, que se puede dar en cualquier momento del proceso didáctico, y no solo al principio. Sin embargo, concretan que en la práctica se entiende que evaluación diagnóstica es evaluación inicial, por el momento de aplicación.

⁸ Esta motivación «[corresponde] al sujeto que realiza ciertas conductas para obtener aprobación o evitar sanciones y que [señala] como razones para su aprendizaje cosas como: “hago mi trabajo porque mi profesor está contento si lo hago”» (Alcaraz, 2008, p. 119). Esta motivación la genera el contexto externo; por ejemplo, en la Selectividad, un alumno puede estar motivado para obtener buenos resultados y entrar en la carrera deseada.

modalidad evaluativa como una foto del resultado del aprendizaje. Asimismo, esta evaluación es útil por lo que respecta a la evaluación de cada alumno, porque no solo tiene usos internos para el centro, le da información y permite hacer informes sobre el progreso a otros docentes, padres y alumnos, sino que también tiene usos externos: permite la certificación y clasificación del alumnado según unos estándares prefijados (Figueras, 2011). La evaluación sumativa es, además, útil por lo que respecta al grupo clase, la evaluación del profesorado, de las escuelas y de las instituciones educativas responsables en última instancia (Figueras, 2011).

La evaluación formativa⁹, también llamada *evaluación para el aprendizaje*, se refiere a la «evaluación llevada a cabo durante el proceso de enseñanza con el fin de mejorar la enseñanza o el aprendizaje» (Shepard, 2006/2008, p. 16). La finalidad de esta evaluación es informar del proceso de aprendizaje al estudiante para facilitarle la ayuda pedagógica que necesita en cada momento, y le ayuda a tomar conciencia de su aprendizaje e implica activamente, lo cual mejora su motivación intrínseca¹⁰ (Alcaraz, 2008). Al profesor la evaluación formativa le sirve para ofrecer al aprendiz indicaciones de mejora y tener un registro del progreso. Podemos imaginarnos esta modalidad como un vídeo del proceso didáctico. Asimismo, en la evaluación formativa pueden emplearse tanto instrumentos o métodos de evaluación informales —como la observación—, como formales —exámenes, portafolios, etc.— (Shepard, 2006/2008). Martín Peris *et al.* (2008) sostienen que esta evaluación no solo sirve para valorar el estadio de aprendizaje y las necesidades de los estudiantes, sino también para comprobar si lo planificado está yendo según lo previsto. Hemos expuesto anteriormente que las evaluaciones formativa y sumativa no son excluyentes, sino que se pueden conjugar para sacar el máximo partido al proceso de evaluación. Se trata de encontrar el encaje ideal entre influir en la mejora de los aprendizajes y obtener la información necesaria. En ese sentido debemos tener en cuenta que:

en una situación óptima los resultados de la evaluación sumativa no deben sorprender al docente que pone en práctica una buena evaluación para el aprendizaje y ha observado y recogido informaciones de manera sistemática sobre qué y cómo aprenden sus alumnos. (Figueras, 2011, p. 34).

Según el **referente tomado para la evaluación**, tenemos la evaluación normativa, que hace referencia a la «tradicción selectiva del alumnado» y la evaluación criterial, cuyo propósito es

⁹ Ahora se habla de evaluación orientada al aprendizaje (EOA), concepto propuesto por Turner y Purpura (2016).

¹⁰ La motivación intrínseca, al contrario que la motivación extrínseca, es generada por el propio individuo y alude al deseo de aprender a aprender del alumno, al «interés personal que posee el aprendiz por la adquisición/aprendizaje de la LE, sin estímulos externos que influyan en la motivación» (Alcaraz, 2008, 118).

«que todo alumno domine los contenidos básicos del currículo» (Heredia, 2009, p. 39). En la primera modalidad evaluativa el objetivo es determinar la posición relativa de cada discente en relación con los demás estudiantes para establecer comparaciones y hacer una selección entre estudiantes. Esta evaluación se suele dar en contextos en los que existe una competición para obtener una beca, por ejemplo (Pérez Justé, 2000). La segunda modalidad evaluativa tiene como referencia «el conjunto de objetivos de aprendizaje seleccionados para una determinada unidad, trimestre o curso» (Escobar, 2006, p. 83), y su meta es valorar el logro de los objetivos de cada alumno sin establecer comparaciones con el de sus compañeros. La evaluación criterial nos muestra qué puede hacer el estudiante y qué no y se puede ejemplificar con la obtención del carné de conducir, puesto que la comparación se hace con los criterios para ser un buen conductor, y no con los resultados de otros aspirantes (Gómez Arbeo, 1990, citada en Heredia, 2009).

Para concluir, la evaluación también puede entenderse según los **agentes evaluadores**. Así pues, hablamos de autoevaluación, si es el propio estudiante quien evalúa su producción, de coevaluación, si se hace entre alumnos, o de heteroevaluación si la realiza alguien distinto al evaluado, normalmente el profesor (Sanmartí, 2010; González-Gascón y De Juan-Vigaray, 2015). Cuando combinamos las tres modalidades evaluativas estamos contrastando opiniones, o sea, triangulando la información del proceso de aprendizaje, lo cual aporta un grado importante de validez y fiabilidad¹¹ a la actividad evaluativa (Atienza, 2018). Sobre la relación entre coevaluación y autoevaluación, y entendiendo dicha relación dentro de la evaluación formativa, normalmente el alumnado aprende a ser capaz de autoevaluarse a partir de evaluar a los compañeros, a fin de ayudarlos, ya que a menudo reconoce mejor qué ha hecho correctamente y cuáles son sus errores a partir de identificarlos en las producciones de otros (Sanmartí, 2010). Fomentar en clase ambas modalidades evaluativas propicia la autorregulación del alumno, con objeto de que tome las riendas de su aprendizaje y aprenda a aprender (Fernández, 2017).

¹¹ Se dice que un instrumento de evaluación es válido cuando evalúa realmente lo que dice que evalúa y mantiene una coherencia pedagógica con los planteamientos docentes (Figueras, 2011, p. 36). La validez corresponde a la adecuación de objetivos y de contenidos y la fiabilidad refiere a la consistencia y estabilidad en la recogida de las actuaciones y en las valoraciones de los resultados (Figueras, 2011, p. 37).

3. Objetivos y preguntas de investigación

El objetivo principal del presente estudio es investigar las creencias sobre evaluación de docentes de ELE en formación, docentes en ejercicio y docentes formadores. De este propósito general se desprenden los dos objetivos específicos siguientes:

1. Identificar, si es el caso, cómo las experiencias de los docentes siendo evaluados como alumnos en LE, la formación y la experiencia docente en evaluación se relacionan con las creencias sobre evaluación.
2. Contrastar las creencias de los docentes en formación, docentes en ejercicio y docentes formadores sobre la evaluación de ELE y distintas metodologías e instrumentos en particular.

Sobre la base de los objetivos anteriores formulamos las tres preguntas de investigación siguientes:

1. Por lo que respecta al primer objetivo específico:
 - ¿Qué cambios reconocen los docentes en sus creencias sobre evaluación fruto de su formación como profesores de ELE y cómo se relacionan con dichas creencias sus experiencias siendo evaluados como alumnos de LE y sus experiencias docentes?
2. En lo que concierne al segundo objetivo específico, y según el perfil docente:
 - ¿Qué diferencias y similitudes se observan en las creencias de los docentes sobre la formación del docente de ELE en evaluación y la situación de la evaluación en ELE?
 - ¿Qué diferencias y similitudes se observan en las creencias de los docentes sobre lo que es evaluar, los instrumentos más adecuados, el momento en el que se debe evaluar, la compatibilidad de las evaluaciones formativa y sumativa, la autoevaluación y la coevaluación y el rol del docente en estas dos modalidades?

A lo largo del trabajo hemos ido refinando los objetivos y las preguntas de investigación con tal de ir adaptándolos a la evolución del estudio y retomarlos en las conclusiones. Además, nos han servido de base para la elaboración de los [instrumentos de investigación](#).

4. Metodología

La metodología que desarrollamos en el presente trabajo es de corte cualitativo-descriptivo: buscamos ofrecer una descripción detallada y enriquecida del fenómeno objeto de estudio (Dörnyei, 2007; Friedman, 2012). No pretendemos generalizar los resultados, sino realizar una reflexión concienzuda en torno a las creencias docentes sobre evaluación. En un primer apartado describimos a los participantes. En un segundo apartado presentamos los dos instrumentos de investigación empleados y explicamos el pilotaje de ambos instrumentos. El primero de estos instrumentos es un cuestionario de datos básicos, que nos sirve para contextualizar a los participantes, y el segundo instrumento es una entrevista semiestructurada cuyo propósito es recoger datos relativos a las creencias de los informantes sobre la evaluación. En un tercer apartado exponemos la administración de los instrumentos y la forma en la que recogemos y transcribimos los datos. Finalmente, en un último apartado presentamos la técnica de análisis y el sistema de codificación utilizado en el análisis.

4.1. Descripción de los participantes

Nuestros participantes son nueve docentes de ELE, de los cuales tres son docentes en formación, tres son docentes en ejercicio y tres son docentes formadores. En la Tabla 1 recogemos de manera sucinta el perfil docente de cada participante, creado a partir de los cuestionarios de datos básicos. Distinguimos a los informantes con los códigos siguientes: DEF1, DEF2 y DEF3 para los docentes en formación; DEE1, DEE2 y DEE3 para los docentes en ejercicio; y DFR1, DFR2 y DFR3 para los docentes formadores.

Tabla 1

Perfil docente de los entrevistados

DEF1	23 años. Estudiante de 2.º año del máster de Formación de profesores de español como lengua extranjera (en adelante, FPELE) de la Universidad de Barcelona (en adelante, UB). Formación en evaluación: dos asignaturas en la universidad y algunos contenidos del curso de iniciación a la enseñanza de ELE de la Universidad Pompeu Fabra (en adelante, UPF). 2 años como profesora de ELE.
DEF2	33 años. Estudiante de 2.º año del máster de FPELE de la UB. Formación en evaluación: una asignatura del máster. Su experiencia docente son las prácticas del máster.

-
- DEF3** 33 años. Graduada del máster en Relaciones Internacionales. Actualmente, está realizando el curso de formación de International House (en adelante, IH). Formación en evaluación: tipos de correcciones (curso de formación de IH). 2 meses de experiencia como docente de ELE y 6 de otras LE.
- DEE1** 36 años. Graduado en Estudios Internacionales y del máster en Didáctica de ELE. 6 años como docente de ELE. Posee diversos cursos relacionados con el mundo de ELE, como el de formación de IH y el de Desarrollo de competencias docentes del Instituto Cervantes (en adelante, IC). Formación en evaluación: una asignatura del máster y cursos de preparación de exámenes SIELE y DELE A1, A2, B1, B2 y escolares.
- DEE2** 26 años. Filólogo Hispánico y graduado del máster en Estudios de Cine. 5 años como docente de ELE. Formación en evaluación: el poco contenido que vieron en el grado y los tipos de correcciones (curso de formación de IH).
- DEE3** 50 años. Filóloga inglesa. Más de 20 años como docente de ELE y 5 años de otras LE. Curso de formación de profesores en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Formación en evaluación: examinadora DELE niveles A1-A2 (IC).
- DFR1** 40 años. Doctor en Didáctica de la lengua y la literatura. 14 años de experiencia enseñando ELE, 6 como formador. Cursó la formación de IH y ha asistido y participado en eventos sobre la didáctica de ELE. Formación en evaluación: asignatura del máster, asistencia a sesiones formativas y lectura de obras de referencia.
- DFR2** 39 años. 13 años de experiencia como docente de ELE y 5 como formadora. Doctora en Didáctica de la lengua. Formación en evaluación: una asignatura del máster.
- DFR3** 54 años. Maestra de primaria. 25 años como docente de ELE. 21'5 como formadora. Ha realizado varios cursos de formación en ELE. Es la informante con más formación en evaluación: una asignatura del grado, asistencia a sesiones formativas en congresos y lectura de múltiples obras de referencia.
-

Fuente: Elaboración propia

Para conocer los perfiles de los entrevistados más en profundidad, en el [Anexo T](#) recogemos los contextos de docencia y las evaluaciones que los docentes llevan o han llevado a cabo. En dicho anexo complementamos la información obtenida en los cuestionarios con las respuestas a la [pregunta 10](#) del bloque C de las entrevistas, en la que preguntábamos a los informantes cómo era la evaluación en los contextos en los que ejercían de docentes en el momento de la entrevista.

4.2. Instrumentos de investigación

En el presente apartado describimos de manera breve los dos instrumentos de investigación empleados en nuestro estudio, así como el pilotaje de ambos instrumentos.

4.2.1. Cuestionario de datos básicos. El cuestionario de datos básicos incluye preguntas sobre los años de experiencia de los informantes enseñando ELE y su formación en evaluación, entre otros aspectos (véase [Anexo A](#)). Este instrumento nos ha permitido contextualizar nuestro estudio y obtener aspectos básicos que conforman los perfiles docentes de los participantes. En los Anexos C a K se pueden consultar los nueve cuestionarios.

4.2.2. Entrevista semiestructurada. El instrumento de recogida de datos de nuestra investigación es la entrevista semiestructurada. En este tipo de entrevista el investigador se prepara un guion con preguntas base, pero luego puede desviarse de dicho guion para ahondar en temas no previstos o pedir aclaraciones (Friedman, 2012). El desarrollo de la entrevista, de hecho, lo determinan los temas que van surgiendo en la interacción, y no preguntas predeterminadas (Nunan, 1992). Para seleccionar los aspectos que preguntamos a los docentes partimos de nuestras preguntas de investigación, nuestros intereses como investigadores y de los estudios sobre creencias en evaluación consultados. Nos hemos basado en el guion de la entrevista de Buendía *et al.* (1999), las preguntas de investigación de Winterbottom *et al.* (2008) y de Martínez Reyes (2013), el cuestionario abreviado de Brown (2006), los ítems de los cuestionarios de López (2001) y de James y Pedder (2006), y en los objetivos de investigación e ítems del cuestionario de Saad, Sardareh y Ambarwati (2013). Revisamos varias veces el guion de la entrevista hasta llegar a una versión previa al [pilotaje](#). Primero tuvimos en cuenta nuestros objetivos y preguntas de investigación iniciales y más adelante fuimos modificando el guion hasta conseguir la versión del pilotaje. Después del pilotaje, llegamos a un guion final que tiene dieciséis preguntas y se divide en los cuatro bloques temáticos siguientes:

- Bloque A: Experiencias evaluativas como estudiante de LE
- Bloque B: Formación en evaluación
- Bloque C: Creencias como docente
- Bloque D: Evaluación formativa, sumativa, coevaluación y autoevaluación

En el bloque A se recogen las experiencias de los participantes siendo evaluados como alumnos de LE, y en el bloque B se incluyen preguntas relativas a la formación en evaluación y a los cambios que los docentes han experimentado en sus creencias sobre evaluación con la

formación. Con las preguntas de ambos bloques pretendemos conocer qué hay detrás de las creencias sobre evaluación de los docentes atendiendo a sus experiencias previas en evaluación, a los contextos educativos en los que aprendieron una LE y a la formación que han recibido en sus estudios para ser docentes de ELE. El bloque C, por su parte, se centra en las creencias de los docentes sobre distintos aspectos de la evaluación; en concreto, lo que es para los docentes evaluar, los instrumentos de evaluación que creen que son más adecuados, y el momento en el que creen que se debe evaluar en el aula. No hemos incluido en el análisis la información obtenida en la pregunta 10 de las entrevistas, y únicamente hemos tenido en cuenta dicha información para redactar los contextos de docencia. El bloque D se refiere a las creencias sobre las evaluaciones formativa y sumativa, así como a la coevaluación, a la autoevaluación y al rol que debe adoptar el docente en estas dos modalidades. En el [Anexo B](#) se puede consultar el guion.

4.2.3. Pilotaje de los dos instrumentos de investigación. Una vez tuvimos una versión revisada por las tutoras del cuestionario y del guion de la entrevista, realizamos un pilotaje con una doctoranda y docente del máster de FPELE de la UB. Este proceso nos ayudó a revisar los ítems del cuestionario y las preguntas antes de las entrevistas para garantizar su comprensibilidad y comprobar que se correspondían con los objetivos y preguntas de investigación (Friedman, 2012). El cambio más relevante en el cuestionario a partir del pilotaje fue la modificación de la pregunta sobre la libertad para evaluar, que al principio era numérica, para formularla con objeto de poder obtener una respuesta abierta. Del guion de la entrevista cambiamos la pregunta 10 para que no se solapara con la información que íbamos a recoger en el cuestionario, y en la pregunta 11 añadimos dos tablas para distinguir entre los instrumentos que realmente utilizan los docentes de los que consideran más adecuados para evaluar.¹²

4.3. Administración de los instrumentos, recogida y transcripción de los datos

La recogida de datos tuvo lugar entre el 27 de diciembre de 2019 y el 24 de enero de 2020. Previamente enviamos a cada participante el cuestionario de datos básicos. Para mantener la privacidad de los informantes, les asignamos los códigos presentados en el apartado [4.1](#), y les informamos de que los datos se emplearían exclusivamente con fines académicos y se preservaría su identidad. La duración media de las entrevistas es de 34 min: 43 min para los docentes formadores, 32 min para los docentes en ejercicio y 27 min para los docentes en

¹² Después de transcribir todas las entrevistas y valorar los contenidos que podíamos abordar en el trabajo, decidimos no incluir en el análisis las listas 1 y 2 de la [pregunta sobre instrumentos de evaluación](#), que se centraban en el contexto de enseñanza de futuros docentes de ELE. Se tomará en cuenta esta decisión en las líneas futuras.

formación. La duración total de las entrevistas asciende a unas 5 h. Para llevar a cabo la transcripción de las entrevistas no recurrimos a ningún sistema de convenciones concreto, sino que optamos por la transcripción ortográfica. Nos interesa el contenido de las entrevistas, y no la distribución de los turnos de habla, por ejemplo (Friedman, 2012; Li, 2018). Asimismo, cuando hacemos una aclaración lo indicamos entre corchetes y en cursiva, y cuando no hemos podido transcribir un fragmento por falta de comprensión lo indicamos con tres X: XXX. Las transcripciones pueden consultarse en los Anexos L a S.

4.4. Análisis de los datos y codificación

La técnica de análisis de los datos que adoptamos es el análisis temático, que Braun y Clarke (2006) definen como un método para identificar, analizar y presentar patrones en un conjunto de datos, que organiza y describe dichos datos en gran detalle (p. 79). Se trata de un proceso de análisis recursivo, en tanto que durante las seis fases que lo componen se puede avanzar o retroceder según convenga (Braun y Clarke, 2006). A continuación, recogemos los nombres de las fases, y en el [Anexo U](#) se pueden consultar las definiciones de cada una, basadas en Braun y Clarke, y en Mieles Barrera, Tonon y Alvarado Salgado (2012):

1. Familiarización con los datos
2. Generación de códigos o categorías iniciales
3. Búsqueda de temas
4. Revisión de temas
5. Definición y denominación de temas
6. Producción del informe final

Después de la transcripción de las entrevistas, y una vez familiarizados con los datos, asignamos códigos que correspondían a los temas que surgieron en las entrevistas, revisamos la codificación y elaboramos una versión final del listado de códigos ordenado por bloques temáticos, que listamos a continuación junto con su definición:

Tabla 2

Codificación

CÓDIGO	DEFINICIÓN DEL CÓDIGO
Códigos del bloque A: Experiencias evaluativas como estudiante de LE	
EXP	<i>Experiencias siendo evaluados como alumnos de LE</i>

EV+CO *Evaluación con la que se sienten más cómodos como alumnos de LE*

Códigos del bloque B: Formación en evaluación

CAMFO *Cambios en las creencias sobre evaluación con la formación docente*

CAMDO *Cambios en las creencias sobre evaluación con la experiencia docente*

CFOR *Creencias sobre la formación docente en evaluación*

SITE *Creencias sobre la situación de la evaluación en ELE*

Códigos del bloque C: Creencias como docente

EGUI *Definición de evaluación como guía del proceso didáctico*

ECOC *Definición de evaluación que emplea la palabra conocimiento*

ECOM *Definición de evaluación como un acto de comunicación profesor – alumno*

EVAL *Definición de evaluación como una valoración del trabajo del estudiante*

CLASI *Función clasificadora de la evaluación*

ANDA *Andamiaje en evaluación*

AUTO *Autonomía, toma de conciencia, compromiso y reflexión sobre el aprendizaje*

PDV *Consideración de las opiniones y necesidades de los alumnos en clase*

MOTIV *Motivación, sea extrínseca o intrínseca*

INSTR *Instrumentos más adecuados para evaluar (refiere a la [lista 4](#))¹³*

OBD *Observación directa*

DIAP *Diarios de aprendizaje*

TUTOR *Tutorías*

PORTF *Portafolio*

FEED *Feedback¹⁴*

REDES *Redacciones escritas*

RUBAU *Rúbricas de autoevaluación*

RUBCO *Rúbricas de coevaluación*

PRESEX *Pruebas estandarizadas externas*

EXA *Exámenes*

GRAB *Grabaciones*

MOMA *Momentos más adecuados para evaluar*

EV INI *Evaluación inicial*

¹³ Con *lista 4* nos referimos a la lista de instrumentos más adecuados para evaluar que planteamos durante la entrevista. La lista 3 corresponde a los instrumentos que los informantes emplean para evaluar en sus contextos docentes.

¹⁴ A pesar de la elevada presencia en la literatura hispana del equivalente español *retroalimentación*, en este trabajo utilizamos el término en inglés *feedback*, puesto que resulta de uso más amable que el primero.

EV PRO	<i>Evaluación del proceso. Comprendemos aquí también la evaluación continua</i>
EV FIN	<i>Evaluación del final de un ciclo de aprendizaje</i>

Bloque D: Evaluación formativa, sumativa, autoevaluación y coevaluación

SUFO	<i>Compatibilidad entre las evaluaciones sumativa y formativa</i>
AUTOV	<i>Beneficios de la autoevaluación o referencia a ella</i>
COEV	<i>Beneficios de la coevaluación o referencia a ella</i>
DOFAG	<i>Rol del docente como guía o facilitador del aprendizaje</i>

Fuente: Elaboración propia

Los códigos expuestos en la Tabla 2 se utilizan en el análisis de los datos descrito en el [apartado 5](#). Asimismo, en el [Anexo V](#) se recoge la misma tabla con extractos ilustrativos de cada código con los números de línea correspondientes en las transcripciones.

5. Análisis de los datos

En este capítulo presentamos el análisis de los datos más relevantes de nuestro estudio. El análisis se estructura según el tipo de docentes, de modo que para cada grupo describimos las creencias sobre evaluación en las que los informantes convergen y divergen. Asimismo, dentro del análisis de cada grupo de docentes organizamos la descripción de los datos en el orden de los cuatro bloques del guion de la entrevista, empezando por el bloque A.¹⁵

5.1. Análisis de los docentes en formación

5.1.1. Bloque A: Experiencias evaluativas como estudiante de LE. (Véase Tabla 2 para consultar los códigos propios de este bloque). Las tres informantes tienen experiencias positivas siendo evaluadas, aunque distintas: DEF2 destaca el *feedback* motivador de la profesora, DEF1 los borradores y DEF3 los buenos resultados en las evaluaciones. Como experiencias negativas, destacamos el estrés que le causa a DEF2 el estudio de idiomas alejados de su L1, y, en consecuencia, la evaluación de esas lenguas; en el caso de DEF3, el hecho de suspender un examen por no tener claros los contenidos. Asimismo, DEF2 y DEF3 se sienten más cómodas siendo evaluadas por destrezas. DEF2 hace referencia también a la evaluación continua y sostiene que al final del ciclo de aprendizaje es muy difícil asimilar tanta información. DEF1 se siente más cómoda con la evaluación formativa, de acuerdo con su definición de evaluación. Esta misma participante gracias a su formación en evaluación se da cuenta de las limitaciones de las evaluaciones que experimentó cuando estudiaba LE —en la educación obligatoria se tenían más en cuenta los exámenes gramaticales que la evaluación de las destrezas—.

5.1.2. Bloque B: Formación en evaluación. (Véase Tabla 2 para consultar los códigos propios de este bloque). Todas las informantes identifican cambios en sus creencias sobre evaluación tras haber recibido formación al respecto. DEF1 tomó conciencia en la asignatura de evaluación del grado en Lenguas Aplicadas de que es posible combinar las evaluaciones formativa y sumativa. Esta informante considera también que con la formación que ha recibido durante sus estudios para ser docente se ha ido concienciando de su propia tarea evaluativa. DEF2 experimentó por primera vez en Rusia la evaluación del proceso, lo cual no se correspondía con sus experiencias previas siendo evaluada como alumna de LE en su país de origen. Al llegar al máster de FPELE, DEF2 experimentó el cambio siguiente en sus creencias:

¹⁵ Cuando lo consideramos pertinente ofrecemos un extracto ilustrativo de las intervenciones de los informantes.

(1) «me he dado cuenta de que es mucho más importante el proceso, porque hay muchos (...) avances que se pueden ir (...) notando, ¿no? En los alumnos.» (DEF2, 365-367)

DEF3 también ha tomado conciencia de la importancia de la evaluación del proceso durante el curso de IH para ser profesora de ELE, lo que contrasta con su respuesta a EV+CO (*evaluación con la que se sienten más cómodos siendo evaluados*) y su visión anterior de lo que era evaluar: hacer exámenes y corregir. Nuevamente, observamos que la formación hace reflexionar al docente en formación sobre las experiencias siendo evaluado en LE como alumno, y eso puede ocasionar cambios en las creencias sobre evaluación. Sobre CFOR (*creencias sobre la formación en evaluación*), identificamos creencias dispares. Por un lado, DEF1 distingue entre profesores formados y profesores sin formación específica y supone que a estos últimos les faltan herramientas para complementar su docencia y siguen modelos vividos como alumnos. DEF2 cree que los docentes no están formados e identifica una limitación: tienen asumida la teoría, pero deben trabajar la práctica. Además, DEF2 considera que hay una falta de organización por parte de los docentes en la evaluación del proceso, y que se tiene la creencia de que la evaluación final es mucho más sencilla que la evaluación del proceso. DEF1 y DEF2 creen que la situación de la evaluación en ELE es positiva; sin embargo, DEF3 sostiene que no dispone del conocimiento suficiente para opinar, como le ocurre con CFOR. DEF1 destaca que hay instituciones que respaldan el mundo de ELE, así como congresos que motivan la formación docente, pero no especifica si en ellos se aborda la evaluación. DEF2 relaciona el crecimiento en los avances y en los congresos sobre evaluación con el hecho de que cada vez más docentes tomen conciencia, según ella, del papel relevante que debe desempeñar la evaluación formativa en la formación de futuros profesores y de alumnos.

5.1.3. Bloque C: Creencias como docente. (Véase Tabla 2 para consultar los códigos propios de este bloque). En este bloque recogemos las creencias de las tres informantes sobre lo que es evaluar, los instrumentos más adecuados para evaluar y los momentos en los que creen que se debe evaluar en el aula de ELE. Tanto DEF1 como DEF2 entienden la evaluación como una guía del proceso didáctico; DEF1, además, la relaciona con la toma de conciencia del alumno con su aprendizaje y con el papel de guía del docente. DEF3, en cambio, define la evaluación como una comprobación del aprendizaje, de que se han adquirido una serie de conocimientos y destrezas lingüísticas. En cuanto a las creencias sobre evaluación propuestas en la lista correspondiente a la [pregunta 9](#) del guion de la entrevista, las tres participantes coinciden en que la evaluación debe promover la autonomía en los aprendizajes, pero subrayan

distintas cuestiones. DEF2 tiene una perspectiva a caballo entre las creencias de DEF1 y DEF3, porque subraya, como DEF1, el rol de guía del docente en la autonomía, y lo relaciona con el compromiso que se desprende de esta, igual que DEF3. Asimismo, DEF1 y DEF3 consideran que CLASI (*función clasificadora*) es una de las funciones de la evaluación, aunque DEF1 va más allá y entiende esta función dentro de la evaluación diagnóstica. Respecto del enunciado E, DEF1 entiende el andamiaje desde la evaluación formativa, que, para ella, es el pilar del proceso didáctico. DEF3 relaciona ANDA (*andamiaje*) con EV PRO (*evaluación del proceso*), para ir viendo durante el proceso didáctico en qué se debe hacer hincapié, acción que mejora la enseñanza y el aprendizaje. Sobre el tener en cuenta o no los puntos de vista de los alumnos, DEF2 conecta PDV (*puntos de vista*) con la implicación de los alumnos, y DEF3, además de concebir la clase como una interacción profesor-alumno, añade lo siguiente:

(2) «es como un ensayo, ¿no? Es prueba error (...) tienes que ver qué es lo que le funciona mejor a esta persona, ¿no?, porque cada uno tiene pues su mochila, y a algunos les funciona más una cosa y a otros, otra» (DEF3, 804-807)

En lo relativo a los instrumentos utilizados para evaluar, las tres informantes coinciden solo en OBD (*observación*) y FEED (*feedback*). Con respecto a INSTRA (*instrumentos más adecuados*), DEF1 sostiene que no hay unos instrumentos más adecuados, sino que cada instrumento responde a objetivos y necesidades concretas. De todos modos, DEF1 ha seleccionado los instrumentos siguientes: OBD, PORTF (*portafolio*), FEED, REDES (*redacciones escritas*), RUBAU (*rúbricas de autoevaluación*) y RUBCO (*rúbricas de coevaluación*). El contexto de docencia reciente de esta misma docente influye en sus creencias sobre INSTRA, puesto que reconoce la utilidad de PRESEX (*pruebas estandarizadas*), pero no ha marcado este instrumento como adecuado porque en su contexto no lo necesita. DEF2 ha escogido OBD, DIAP (*diarios de aprendizaje*), TUTOR (*tutorías*), PORTF, FEED, RUBAU y RUBCO, y manifiesta que son los instrumentos que evalúan el proceso. DEF3 los ha escogido todos excepto DIAP y PORTF. Al igual que DEF1, DEF3 defiende que los instrumentos deben considerarse como un conjunto a disposición del profesorado, y el docente puede utilizar unos u otros para identificar diferentes debilidades y fortalezas en los aprendizajes de su alumnado. Por lo que respecta al momento en que creen que se debe evaluar en el aula de ELE, DEF1, de acuerdo con su creencia sobre INSTRA, argumenta que no hay un momento más adecuado que otro, sino que cada uno tiene su para qué: al inicio con función de diagnóstico, durante el proceso para determinar cómo se está avanzando y al final para ver

si se ha llegado a los objetivos propuestos. Destacamos la creencia siguiente de esta misma participante sobre la relación entre la evaluación del proceso y la evaluación final:

(3) «si durante el proceso se ha visto que ha ido bien, casi siempre al final ha ido bien»
(DEF1, 248-249)

DEF3 coincide con DEF1 en su justificación de MOMA (*momento más adecuado para evaluar*), pero entiende EV FIN (*evaluación final*) como un pase de nivel. La perspectiva de DEF2 es la más alejada respecto a las otras docentes a causa de que cree que las evaluaciones más adecuadas son EV PRO y EV FIN, y que EV INI (*evaluación inicial*) desmotiva, ya que para ella hace consciente al alumno de lo que no sabe hacer. Esta creencia de DEF2 podría estar relacionada con sus experiencias evaluativas con idiomas alejados de su L1 y el estrés que le causa ser evaluada en dichos idiomas.

5.1.4. Bloque D: Evaluación formativa, sumativa, coevaluación y autoevaluación.

(Véase Tabla 2 para consultar los códigos propios de este bloque). En este bloque las tres docentes en formación defienden la compatibilidad de las evaluaciones sumativa y formativa; sin embargo, divergen en los motivos. DEF1, siguiendo con sus creencias en MOMA (*momento más adecuado para evaluar*) e INSTRA (*instrumentos más adecuados*), afirma que ambas modalidades son compatibles siempre que se tenga claro el para qué del aprendizaje, aunque argumenta que cuando se dispone de poco tiempo para evaluar se tiende a olvidar la evaluación formativa. DEF2 cree que ambas evaluaciones deberían integrarse en el proceso didáctico. Esta misma informante, además, facilita un ejemplo de la compatibilidad a partir de una experiencia que vivió aprendiendo chino: una tarea final que va por partes, es decir, se dan al alumno varias oportunidades para mejorar el producto con el *feedback* que se le vaya facilitando antes de entregar la versión final. Observamos con este ejemplo que la formación puede hacer que el docente identifique en sus experiencias previas siendo evaluado en LE buenas prácticas en evaluación. A DEF3 fue necesario explicarle los conceptos de *evaluación formativa* y *evaluación sumativa*. Después de ello, además de creer en la compatibilidad, DEF3 ilustra cómo pueden integrarse: con la consecución de objetivos más pequeños a lo largo del proceso y pequeñas evaluaciones que ayuden al discente a mejorar. Esta misma docente llega a la conclusión de que, puesto que el aprendizaje es continuo, se debe incidir más en el proceso.

Sobre los beneficios de AUTOV (*autoevaluación*), las creencias de las tres informantes son parecidas, sobre todo las de DEF1 y DEF2, aunque ponen énfasis en aspectos distintos. DEF1

hace hincapié en la toma de responsabilidad y conciencia del alumno. DEF2, pese a que destaque como beneficio la concienciación del discente sobre su propio aprendizaje, advierte de que hay personas que se desmotivan rápidamente, en especial en idiomas alejados a la L1. DEF3 entiende AUTOV como un análisis de debilidades y fortalezas. Sobre COEV (*coevaluación*), DEF1 y DEF2 entienden esta modalidad evaluativa como un espacio cómodo, y, sobre esta idea, DEF2 afirma que no se siente tanta presión en la coevaluación, porque se aprende de personas que están al mismo nivel, siempre que los aprendientes sean receptivos a recibir *feedback* de sus compañeros. DEF3 remarca que COEV es un momento de diálogo para compartir conocimientos y experiencias de aprendizaje. DEF1 lo explica desde la toma de conciencia del proceso de aprendizaje, y, en este sentido, recogemos la reflexión siguiente:

(4) «quizá un mismo alumno no se ha dado cuenta de sus propios errores, pero es capaz de detectar los de otra persona, y por ahí también se aprende, porque quizá no se ha dado en su contexto de redacción o en su producción o en lo que sea, pero quizá lo hubiera cometido, y, al reflexionar sobre otro con perspectiva ve lo que podría haberle fallado, pero también puede ver cosas positivas de un compañero» (DEF1, 261-265)

Finalmente, las tres docentes en formación convergen en el papel de guía del profesor en AUTOV y COEV. DEF3 sostiene también que el protagonismo en ambas modalidades debe ser de los alumnos. DEF1 y DEF2, por su parte, consideran que se tienen que dar al discente criterios o pautas sobre los que reflexionar para que la evaluación tenga realmente un sentido.

5.2. Análisis de los docentes en ejercicio

5.2.1. Bloque A: Experiencias evaluativas como estudiante de LE. (Véase Tabla 2 para consultar los códigos propios de este bloque). Los tres informantes tienen experiencias evaluativas distintas en su aprendizaje de LE. DEE1 expone que cuando era estudiante de LE ser evaluado con exámenes le daba seguridad. Este mismo informante destaca positivamente la sensación de estar bajo presión al ser evaluado; de hecho, le gusta que le evalúen, sobre todo en su trabajo: el *cofeedback*¹⁶ le ayuda a desarrollarse profesionalmente. Como experiencia negativa, DEE2 alude a la frustración de no avanzar en su aprendizaje del inglés desde la educación primaria hasta los estudios universitarios. DEE3 recuerda su aprendizaje muy

¹⁶ En la entrevista con DFR3 surgieron los términos *cofeedback*, *autofeedback* y *heterofeedback* y nos parecieron de uso más amable que *retroalimentación entre pares*, *auto-retroalimentación* y *retroalimentación por parte del profesor*.

positivamente, sentimiento que conecta con el haber sido evaluada de forma continua, lo cual ilustra EV+CO (*evaluación con la que se sienten más cómodos siendo evaluados*). A DEE1 le hubiese gustado experimentar la evaluación continua y sostiene que evaluar solo con exámenes hace perder la visión del progreso. Este último docente explica también que cuando estudió inglés en Inglaterra descubrió el portafolio, y, con él, la autoevaluación, modalidad evaluativa que le gusta. DEE2 se siente cómodo con la evaluación de la lengua en uso, lo cual tiene relación, como veremos en el siguiente bloque, con los cambios que experimentó con la formación.

5.2.2. Bloque B: Formación en evaluación. (Véase Tabla 2 para consultar los códigos propios de este bloque). Todos los docentes en ejercicio identifican cambios en sus creencias sobre evaluación tras haber recibido formación al respecto. DEE1 antes de sus estudios para ser docente entendía que evaluar equivalía únicamente a hacer exámenes y comprendía la evaluación desde su función clasificadora; sin embargo, gracias al máster en Didáctica de ELE descubrió la autoevaluación y la coevaluación. Asimismo, durante el máster este mismo participante creía que la evaluación era una actividad objetiva, mecánica e individual, pero enseñando ha visto que tiene un alto componente subjetivo y que es necesario trabajar en equipo con un establecimiento y uso riguroso de los mismos criterios para que haya fiabilidad en las evaluaciones. DEE3 reconoce cambios con su experiencia docente: antes de enseñar tenía la creencia de que había estudiantes que valían para aprender una LE y estudiantes que no valían para ello, pero trabajando con alumnos de nuevas culturas se ha percatado de que no se puede evaluar a todos los estudiantes por igual, además de lo siguiente:

(5) «creo que no (...) hay un estudiante estándar perfecto de [LE], sino que hay muchas circunstancias o factores que influyen en cómo es cada estudiante» (DEE3, 1798-1800)

DEE2 en el curso de formación para profesores de ELE que realizó explica que evolucionó de la parte más estructural, experimentada en la educación anterior, a un proceso comunicativo basado en la interacción. Dando clases este mismo docente se ha dado cuenta de que la evaluación no depende tanto del examen y del componente estructural, sino de entender la lengua en el uso. En este punto vemos que los cambios en las creencias no ocurren únicamente con el conocimiento formal, sino también con la docencia. Sobre CFOR (*creencias sobre la formación en evaluación*), mientras describe los cambios en sus creencias, DEE1 toma conciencia de que debe formarse en evaluación. Este mismo participante también ha detectado una laguna formativa en su equipo de profesores, lo cual le lleva a decir que en su contexto los profesores de ELE no están suficientemente formados. DEE2, por su parte, identifica la posible

falta de formación de quienes dan clases particulares sin conocimiento formal, y entiende que en un ámbito más profesional se debe de tener cierta formación. DEE3 cree que probablemente los docentes no estén suficientemente formados, aunque lo desconoce, y, a título personal, pone énfasis en la intuición y el sentido común para ser un buen profesor de LE. Sobre SITE (*creencias sobre la situación de la evaluación*), DEE2 y DEE3 advierten de que les falta información, pero reconocen el IC como una institución que trabaja en evaluación. DEE2 alude también a IH, y DEE3 a la escuela de idiomas de la Universidad Autónoma de Barcelona (en adelante, UAB Idiomes) y a la UB. DEE1 ofrece un diagnóstico más detallado de SITE y opina que cada vez se publican más obras de referencia sobre evaluación. Este mismo informante centra su discusión en obras académicas como el Plan curricular del Instituto Cervantes (en adelante, PCIC) y argumenta que de la parte institucional al aula se pierde conexión y que eso se podría mejorar si el lenguaje académico fuese más accesible y se diera más importancia a la parte práctica que a la académica. Observamos que DEE1 incide en la dificultad en didáctica de ELE de pasar de la teoría a la práctica.

5.2.3. Bloque C: Creencias como docente. (Véase Tabla 2 para consultar los códigos propios de este bloque). En el bloque C recogemos las creencias de los tres informantes sobre lo que es evaluar, los instrumentos más adecuados para evaluar y los momentos en los que creen que se debe evaluar en el aula de ELE. DEE1 define la evaluación como el contraste de unos conocimientos según una escala predeterminada, además de referirse al papel de facilitador del docente. DEE2 entiende la evaluación como un acto de comunicación donde el docente cuenta al estudiante la evolución de este último. DEE3 define la evaluación como la valoración del trabajo del estudiante teniendo en cuenta las consecuencias de los objetivos de aprendizaje marcados. Respecto de las creencias sobre evaluación propuestas en la lista correspondiente a la [pregunta 9](#) del guion de la entrevista, los tres participantes convergen en la selección de los enunciados C, E y F, aunque con reflexiones diferentes. DEE1 defiende la importancia de tener en cuenta la voz y las necesidades del alumno para poderlo evaluar de algo que le interese y de informarle de cómo va a ser la evaluación. Este mismo docente reconoce, en cuanto al enunciado E, el rol del docente como facilitador del andamiaje y, sobre F, relaciona la autonomía con las ganas de seguir aprendiendo. DEE2 relaciona el enunciado C con las necesidades de aprendizaje del estudiante, y sobre la creencia A afirma lo siguiente:

(6) «de la calificación lo menos importante sería el número, sino todo lo (...) que nos lleva al número» (DEE2, 1448-1449)

De los tres informantes, DEE2 es el único que entiende el andamiaje desde un punto de vista distinto; en concreto, como algo funcional que ayuda a redirigir al alumno en categorías. Sobre AUTO (*autonomía*), DEE2 la comprende desde la corrección de errores, lo que contrasta con los otros dos profesores. DEE2 y DEE3 reconocen que una de las funciones de la evaluación es la calificadora. Asimismo, los tres informantes subrayan la importancia de tener en cuenta las necesidades de los alumnos, y DEE3 añade los orígenes culturales. Esta misma docente entiende el andamiaje como algo que se retroalimenta: cuánto más se evalúe al estudiante más se sabrá si se necesita mejorar. Con referencia a AUTO, DEE3 apela al objetivo que se pone el estudiante en lengua y a la importancia que tiene favorecer este tipo de evaluación.

Respecto de los instrumentos utilizados para evaluar en ELE, queda muy evidente que este grupo de informantes tiene perfiles docentes algo distintos: los dos docentes que se asemejan más, pese a que sus años de experiencia sean dispares, son los que trabajan en academias, esto es, DEE1 y DEE3. Los tres participantes coinciden en OBD (*observación*), FEED (*feedback*), REDES (*redacciones escritas*) y EXA (*exámenes*). DEE1 y DEE3 también en TUTOR (*tutorías*). DEE1 entiende el *feedback* como un diálogo necesario, un refuerzo positivo para el alumno. En lo tocante a INSTRA (*instrumentos más adecuados*), todos los docentes convergen en FEED y DIAP (*diarios de aprendizaje*) —DEE2 y DEE3 también en OBD, TUTOR y REDES; y DEE1 y DEE3 en EXA—. Resulta llamativo que para DEE2 el examen final no es necesario si no se necesita un título, y que basta con utilizar cada instrumento en el momento adecuado —los ha seleccionado todos menos PRESEX (*pruebas estandarizadas*) y EXA—. Este mismo participante añade que el discente debe aportar una parte de compromiso en la evaluación, sobre todo en PORTF (*portafolio*) y DIAP. DEE1 cree que PORTF y DIAP favorecen la autonomía y la reflexión del aprendiz.

De todos modos, observamos que a veces los instrumentos que los docentes usan no concuerdan con sus creencias sobre los instrumentos más adecuados. Por ejemplo, DEE1 no ha marcado OBD en los instrumentos más adecuados, pero cuando habla de los instrumentos que utiliza en el aula cree que es una buena herramienta de detección de necesidades. Asimismo, tres de los instrumentos de la lista 4 que ha marcado este mismo docente no se corresponden con los que utiliza en el aula —DIAP, PORTF y RUBCO (*rúbricas de coevaluación*)—. DEE3, por su parte, no ha seleccionado DIAP en la lista de instrumentos que emplea en el aula, pero cree que son adecuados. Esta discordancia entre los instrumentos utilizados y los instrumentos más adecuados puede deberse a que DEE1 y DEE3 con el tipo de alumnado que tienen no pueden emplear herramientas de largo recorrido. DEE3 no ha

seleccionado las rubricas como adecuadas; no obstante, tiene claros, como veremos en el bloque D, los beneficios de AUTOV y COEV.

Respecto del momento en el que creen que se debe evaluar, los tres informantes consideran que se debe evaluar en los tres momentos: al inicio, durante y al final del aprendizaje. Sin embargo, DEE2 puntualiza que dependiendo de cómo se entienda la evaluación será más importante un momento u otro, y que EV PRO (*evaluación del proceso*) no significa necesariamente hacer tres exámenes —para él, poner en común la evolución del aprendizaje ya sería evaluación—. DEE1 entiende EV INI (*evaluación inicial*) como algo complementario al análisis de necesidades, relaciona EV PRO con herramientas que informen del progreso y concibe EV FIN (*evaluación final*) como un momento en el que el alumno puede saber dónde ha llegado. DEE3 cree que la evaluación menos importante es EV FIN, ya que al final el profesor ya sabe el progreso de los alumnos y su uso se reduciría al estudiante, en plasmar un resultado en un documento. Asimismo, esta misma participante pone en relieve EV INI y su función de diagnóstico, y sostiene lo siguiente:

(7) «una mala evaluación del principio puede ser el fracaso absoluto de lo que es el aprendizaje» (DEE3, 2015-2016)

5.2.4. Bloque D: Evaluación formativa, sumativa, coevaluación y autoevaluación. (Véase Tabla 2 para consultar los códigos propios de este bloque). En este bloque los tres docentes en ejercicio consideran que las evaluaciones sumativa y formativa son compatibles. DEE1, no obstante, cree que todavía se le da más peso a la evaluación sumativa, que los docentes se olvidan de la evaluación formativa, y que se debe creer en esta última modalidad y trabajarla en el aula. Este mismo docente ilustra la compatibilidad de ambas evaluaciones con la creación de situaciones de aprendizaje que incluyan evaluaciones en el día a día y que al final tengan un resultado. Además, DEE1 ejemplifica esta compatibilidad con las tareas globalizadoras de su escuela. DEE2, a quien se le tuvo que clarificar la distinción, considera que la evaluación formativa te lleva a la evaluación sumativa, así como lo siguiente:

(8) «lo ideal sería empezar por lo formativo (...) Después ya si quieres (...) aprenderte el examen que vas a hacer, pero con el bagaje previo.» (DEE2, 1739-1743)

DEE3 concibe la evaluación sumativa como un número y algo que puede desaparecer; cree más en la evaluación formativa, que es la que practica a diario y va más acorde, según ella, con la didáctica actual de las lenguas. Como DEE1, esta misma informante aporta una práctica

evaluativa de su contexto de docencia para ilustrar la integración, práctica que combina la evaluación diaria en el aula con una prueba a final del nivel. Vemos en ambos casos cómo la práctica docente manifestada se refleja en las creencias de cómo debe ser la evaluación.

En lo tocante a AUTOV (*autoevaluación*), los tres docentes relacionan esta evaluación con la autonomía, pero subrayan cuestiones distintas. DEE1 cree que AUTOV ayuda al alumno de muchas formas, no solo a la toma de control y a la conciencia del propio aprendizaje, sino también a crear curiosidad sobre lo que se aprende. DEE3 hace hincapié en la importancia de AUTOV en relación con el establecimiento y consecución de objetivos, acciones que relaciona con la motivación intrínseca, y con que el alumno sea consciente de su estadio de aprendizaje. DEE2, por su parte, subraya el compromiso del alumno y lo relaciona con la autocorrección, la búsqueda autónoma de recursos para mejorar y con la autonomía, y, al contrario que los otros informantes, entiende AUTOV y COEV (*coevaluación*) desde la corrección de errores. Asimismo, los tres informantes reconocen que COEV tiene beneficios, aunque las creencias asociadas divergen. DEE1 entiende los beneficios desde la seguridad que se desprende cuando el alumno aprende y se conciencia de sus propias debilidades a través de sus compañeros. DEE2 manifiesta que el razonamiento del discente es propio, y que son los estudiantes quienes llegan a acuerdos sin la ayuda del profesor. Este mismo docente argumenta, además, que COEV requiere compromiso por parte del alumno y que este último pase de una posición pasiva a una activa. DEE3 cree que COEV permite al discente ponerse en el papel del profesor y le hace consciente de sus errores. Para terminar, los tres participantes reconocen el papel de guía del docente en ambas modalidades, si bien lo complementan con ideas distintas. DEE1 considera que el profesor debe enseñar a los alumnos a utilizar estas formas de evaluación y DEE2 entiende, de nuevo, el rol del profesor desde la guía en la corrección de errores. DEE3 cree que el protagonismo es para el aprendiz; el profesor, desde un segundo plano, es el encargado de crear un clima afectivo y de confianza en el aula.

5.3. Análisis de los docentes formadores

5.3.1. Bloque A: Experiencias evaluativas como estudiante de LE. (Véase Tabla 2 para consultar los códigos propios de este bloque). Los tres informantes tienen experiencias evaluativas distintas en su aprendizaje de LE. DFR1 recuerda desde una perspectiva neutra la evaluación focalizada en aspectos estructurales del inglés que experimentó en la educación obligatoria y, cómo, en las academias, notó el cambio hacia una evaluación comunicativa. Una experiencia negativa de DFR1 fue la evaluación de una lectura graduada, que ahora con perspectiva de

docente tilda de inválida. Observamos cómo la formación hace que DFR1 tome conciencia de las limitaciones de las evaluaciones vividas como alumno de LE. DFR2, por su parte, recuerda la evaluación oral del japonés como algo estresante, lo cual traslada a su docencia: intenta que antes de una prueba oral sus alumnos estén lo más relajados posible. DFR3 en la escuela recuerda los exámenes escritos y en la academia de inglés le causaba estrés el cambio de profesor en las pruebas orales. Como experiencias positivas, esta misma informante destaca el impacto positivo del *feedback* que le dio un profesor de francés sobre su pronunciación. Sobre EV+CO (*evaluación con la que se sienten más cómodos siendo evaluados*), DFR1 expresa que para ver que va bien en su aprendizaje necesita únicamente la evaluación formativa; tiene suficiente con las reflexiones que vaya extrayendo del *feedback*. De hecho, este mismo informante admite que no le gusta ser evaluado. DFR2, en relación con DFR1, expresa que no le gusta que la evalúen en general, pero sí recibir *feedback*, y recuerda los exámenes como momentos de nervios. DFR3 comunica que sus experiencias evaluativas como alumna siempre han sido con la evaluación sumativa, con exámenes finales, y que relaciona con el estrés, lo cual le lleva a expresar lo siguiente:

(9) «me hubiera gustado ser evaluada sin tener la sensación de que me jugaba nada en ello, sino realmente como algo que me ayudara a mí a aprender» (DFR3, 3184-3186)

5.3.2. Bloque B: Formación en evaluación. (Véase Tabla 2 para consultar los códigos propios de este bloque). Todos los docentes formadores identifican cambios en sus creencias sobre evaluación tras haber recibido formación al respecto. DFR1 considera que su perspectiva de la evaluación anterior al máster para ser docente de ELE provenía de las experiencias evaluativas vividas como alumno de LE, y explica que concebía la evaluación como un examen. Con la formación este mismo docente comprendió que existe la evaluación formativa con todas sus complejidades, y que esta modalidad debe tenerse en cuenta. Asimismo, desde su perspectiva de docente formador, DFR1 reconoce que ha tomado conciencia de su acción evaluativa. DFR2 antes del máster para ser docente no reflexionó sobre el proceso evaluativo, pero con el conocimiento formal se percató de la subjetividad de la evaluación y de la complejidad de evaluar algunas destrezas. Antes de estudiar Magisterio, DFR3 creía que la evaluación estaba desligada del aprendizaje, lo que cambió radicalmente con la formación: a medida que se fue nutriendo de conocimiento formal quedó fascinada de la relación teoría-práctica y de los resultados de lo que iba aplicando en el aula. Esta misma docente se dio cuenta, además, de la influencia positiva de la evaluación en el aprendizaje. Durante esa época de

cambios, la formación ayudó a DFR3 a ser consciente de que como docente le faltaban criterios de evaluación. Observamos que la formación hace que los docentes se planteen cuestiones sobre la evaluación y se generen desajustes entre lo que se creía antes y lo que se cree después con el conocimiento formal, desajustes que pueden desembocar en cambios en las creencias.

Sobre CFOR (*creencias sobre la formación en evaluación*), los tres participantes tienen creencias distintas. DFR1 considera que le falta información sobre el tema, pero ha notado que, en general, las pruebas DELE, así como la práctica evaluativa inherente a estas, han dejado huella en el profesorado. En cambio, este mismo docente sostiene que la evaluación formativa no ha marcado tanto al profesorado, porque según él es mucho más compleja, requiere más tiempo y desconoce hasta qué punto a los profesores se les retribuye económicamente su aplicación. DFR2 sostiene que evaluar es difícil y que es necesario seguir formándose, pero no concreta si hay o no una laguna formativa en el profesorado. DFR3 es más contundente y considera que los docentes no están formados, puesto que a la evaluación no se le otorga ni el peso ni la importancia de los que gozan otras cuestiones como la metodología. Esta misma participante ejemplifica CFOR con el curso de formación del que es docente: no se aborda la evaluación, pero luego se espera que el docente sepa evaluar. En relación con SITE (*creencias sobre la situación de la evaluación*), DFR1 defiende la necesidad de hacer más investigación en evaluación, en especial acerca de la interrelación entre las evaluaciones sumativa y formativa y de la validez de los criterios de evaluación de las pruebas de interacción oral (en adelante, IO). DFR2 se cuestiona el valor pedagógico de los exámenes certificativos, aunque admite su falta de desconocimiento sobre el tema. Además, esta misma docente se centra en la evaluación certificativa y detecta fallos en ella, pero no sabe cómo se podría mejorar. De todos modos, DFR2 sí que atribuye a ese punto de vista más comercial de la evaluación un problema con el que se encuentran en su escuela de español:

(10) «después tenemos (...) que trabajar con grupos que no están bien evaluados, y eso es muy difícil, cuando tienes un grupo en el que hay diferentes niveles. Pero también pasa que (...) por motivos comerciales a ese alumno se le sube de nivel» (DFR2, 2787-2789)

DFR3, a propósito de lo que cree sobre CFOR, tampoco está satisfecha de SITE y cree que falla la formación y el peso que ha de tener la evaluación en la formación, que defiende que debe ser mayor y que los profesores tienen que formarse en cómo evaluar para poder guiar a sus alumnos. Ante la falta de formación, esta misma participante explica que los docentes se dejan guiar por la intuición para tomar decisiones sobre el aprendizaje, lo cual percibe como

muy negativo, y apela también a la falta de comunicación entre el profesorado sobre cuestiones que atañen al proceso evaluativo, como la negociación de los criterios de evaluación.

5.3.3. Bloque C: Creencias como docente. (Véase Tabla 2 para consultar los códigos propios de este bloque). En este bloque recogemos las creencias de los tres participantes sobre lo que es evaluar, los instrumentos más adecuados para evaluar y los momentos en los que creen que se debe evaluar en el aula de ELE. Tanto DFR1 como DFR2 utilizan en su definición de *evaluación* la palabra *conocimientos*. DFR1 define la evaluación como la actividad de determinar si se han adquirido un conjunto de conocimientos o habilidades después de una serie de acciones. DFR2, por su parte, define la evaluación como el intento de determinar los conocimientos y las competencias del alumno, y añade que responde a objetivos diferentes. La definición de DFR3 es distinta, ya que sigue la línea de EGUI (*evaluación como guía*) y comprende la evaluación como la creación, por parte del profesor, de las mejores condiciones para que el estudiante sea consciente de su aprendizaje. Esta misma informante recalca la importancia de que el docente enseñe al discente a evaluarse y que este último se implique para que realmente la evaluación tenga una repercusión positiva en el aprendizaje.

En cuanto a las creencias sobre evaluación propuestas en la lista correspondiente a la [pregunta 9](#) del guion de la entrevista, los tres informantes coinciden en la función clasificadora de la evaluación. DFR1 no acaba de estar de acuerdo con ningún enunciado y va aludiendo a evaluaciones que no encajan. Respecto de la primera creencia, DFR1 argumenta que la evaluación formativa no es una calificación numérica, y, sobre PDV (*puntos de vista*), sostiene que en la certificación no se tienen en cuenta los puntos de vista, debido a que se busca la homogeneización. Por lo que respecta a ANDA (*andamiaje*), este mismo informante defiende que no en todos los contextos académicos hay andamiaje, como DFR2, que pone de ejemplo la evaluación certificativa. DFR3 cree que la evaluación no siempre sirve para dar andamiaje, pero debería emplearse con este objetivo. DFR1 sí que está de acuerdo con AUTO (*autonomía*), pero alude a contextos de evaluación sumativa en los que la autonomía queda difuminada, y que relaciona indirectamente con la evaluación criterial cuando la compara con el examen de conducir. En lo tocante a PDV, DFR3 vuelve a poner énfasis en el formar al alumno en evaluación, y DFR2 argumenta que los puntos de vista de los alumnos se deberían tomar más en cuenta. Esta misma informante emplea el condicional también en AUTO y sostiene que, pese a que se suele evaluar al estudiante para fomentar su autonomía, ese fomento depende del tipo de alumno y de las tradiciones académicas de las que provenga. DFR3 también defiende la idea de que el docente puede propulsar la autonomía y crear las mejores condiciones, pero

la decisión final es del aprendiz, y establece, además, una relación entre compromiso y participación:

(11) «en la medida en la que él adquiere un compromiso con su proceso, participa en ese proceso y, por tanto, también quiere, y es lógico, que participe en la evaluación de ese proceso» (DFR3, 3327-3328)

Sobre los instrumentos de evaluación que los docentes utilizan en el aula, observamos que los tres participantes han seleccionado OBD (*observación directa*), FEED (*feedback*), REDES (*redacciones escritas*) y RUBAU (*rúbricas de autoevaluación*). DFR2 y DFR3 también coinciden en TUTOR (*tutorías*) y RUBCO (*rúbricas de coevaluación*), y DFR1 y DFR2 en EXA (*exámenes*). DFR3 divide el *feedback* en *cofeedback*, *autofeedback* y *heterofeedback*, añade en «otros» las grabaciones, y afirma, nuevamente, que es de suma importancia que los profesores enseñen a los alumnos a evaluarse y les faciliten una guía para que puedan reflexionar sobre su aprendizaje. DFR2 y DFR3 defienden, pasando a INSTRA (*instrumentos más adecuados*), que todos los instrumentos son útiles dependiendo del objetivo. A modo de ilustración, respecto a PRESEX (*pruebas estandarizadas*), DFR3 considera que si se quiere acreditar un nivel a escala internacional es adecuado, pero se cuestiona su adecuación si la meta es aprender. En cuanto a repercusión en el aprendizaje, DFR3 admite que se quedaría con GRAB (*grabaciones*) y FEED. DFR1 solo ha marcado FEED, REDES y RUBAU. DFR2 se deja influenciar en la lista 4 por su contexto de docencia: cree que DIAP (*diarios de aprendizaje*) y PORTF (*portafolio*) sirven para aprender, pero sostiene que, al ser herramientas de largo recorrido, en su contexto de docencia es difícil emplearlas para dar seguimiento al alumnado. El instrumento que destaca para esta misma participante es el *feedback*: el apoyo del profesor que los alumnos piden y necesitan.

En referencia al momento en el que los tres docentes creen que se debe evaluar en el aula de ELE, DFR2 y DFR3 convergen en que es importante evaluar en los tres momentos: al inicio, durante y al final del aprendizaje. No obstante, DFR1 cree que dependiendo del tipo de evaluación será más importantes un momento u otro, y separa entre la evaluación del proceso y la certificativa. Sobre la primera aporta lo siguiente:

(12) «el proceso, la evaluación del proceso, tiene que ser fundamentalmente autoevaluación, y, por lo tanto, se tiene que dar en todo momento. Y no hay final (...) porque nunca dejamos de aprender (...) y el proceso de autoevaluación y de reflexión sobre (...) el uso de la lengua propio tiene que ser constante.» (DFR1, 2649-2654)

DFR2 y DFR3 creen que EV INI (*evaluación inicial*) sirve para conocer las necesidades de los alumnos y comunicarles qué van a aprender, EV PRO (*evaluación del proceso*) para ver cómo se está yendo y EV FIN (*evaluación final*) para saber dónde se ha llegado. DFR3 sobre EV INI aporta la idea de que una evaluación está muy relacionada con una toma de decisiones, y que un análisis de necesidades no hará que el profesor cambie todo lo planeado, pero podrá ayudarlo a entender ciertas actitudes del estudiante. Sobre EV PRO, DFR3 hace hincapié en DOFAG (*rol de guía del docente*), y, en relación con EV+CO (*evaluación con la que se sienten más cómodos siendo evaluados*), sostiene que no hay que sobrecargar al discente con evaluaciones, y que hay evaluación cada día, pero no siempre de manera formal.

5.3.4. Bloque D: Evaluación formativa, sumativa, coevaluación y autoevaluación.

(Véase Tabla 2 para consultar los códigos propios de este bloque). En este bloque hemos detectado divergencias en las creencias de los informantes en cuanto a SUFO (*compatibilidad evaluaciones sumativa-formativa*). DFR1 considera que SUFO es una cuestión complicada y que la evaluación formativa es una suma de microevaluaciones sumativas, ya que lo que se está evaluando es un progreso, pero este debe fundamentarse en algo tangible: el discurso. Desde su perspectiva de no experto, como admite, DFR1 cree que la evaluación formativa asume que el aprendizaje es caótico, y que lo sumativo es ponerle barreras al aprendizaje, porque el aprendizaje, según él, no es lineal, sino que puede darse en momentos inesperados. Este mismo docente cree que el problema de la evaluación sumativa es que está altamente institucionalizada y busca homogeneizar contextos de aprendizaje diferentes con los mismos parámetros. Sobre la evaluación formativa, por el contrario, DFR1 sostiene que no se puede homogeneizar porque es cualitativa y responde a una realidad de aprendizaje concreta. En ningún momento este mismo docente da una respuesta sobre la compatibilidad o no compatibilidad. DFR3 es quien tiene más clara la compatibilidad de ambas evaluaciones y argumenta que una evaluación es del proceso y la otra evaluación del final del proceso. Esta misma docente añade que por naturaleza la evaluación formativa sirve de guía en el aprendizaje, pero que la evaluación sumativa también puede usarse en este sentido si se emplea para tomar decisiones que vayan a repercutir positivamente en el aprendizaje. DFR2 justifica la compatibilidad con su contexto de enseñanza, en el que intentan compaginar ambas evaluaciones. Esta misma participante cree que los discentes no ven importante la evaluación formativa, lo cual atribuye a la falta de concienciación y preparación de los alumnos por parte del profesor.

En otro orden de cosas, los tres informantes identifican beneficios en AUTOV (*autoevaluación*) y COEV (*coevaluación*). Sobre AUTOV, DFR1 hace hincapié en la

concienciación del alumno sobre su estadio de aprendizaje. DFR2 subraya la toma de responsabilidad por parte del estudiante y vuelve a mencionar que algunos alumnos no están tan comprometidos como otros, porque no se toman en serio la evaluación. DFR3, por su parte, vuelve a la idea de enseñar al alumno a evaluarse: si el aprendiz está formado, para ella AUTOV tiene muchos beneficios, puesto que lo hace responsable y protagonista de su proceso, con el acompañamiento de tutor y compañeros. Según esta misma docente, una buena autoevaluación es aquella en la que el estudiante está formado, y si no lo está puede generar frustración o estrés. DFR3 argumenta, además, que todo proceso de evaluación debe incluir una parte de autoevaluación, de coevaluación y de heteroevaluación.

En cuanto a COEV, DFR1 argumenta que la coevaluación solo funciona si se crea un clima propicio en el aula, en el que haya confianza y se den al estudiante las herramientas adecuadas, y cree que esta modalidad tiene los mismos beneficios que AUTOV. Cuando DFR1 explica los beneficios de la coevaluación se da cuenta de una contradicción interna en sus creencias: ahora cree que ha adoptado una visión más formativa de la evaluación, pero en su definición de evaluación considera que su punto de vista era sumativo. DFR2 y DFR3 tienen una posición casi idéntica. Para ambas docentes, la coevaluación ayuda a los alumnos a entender mejor el contenido que están aprendiendo, a negociar significados y a revisar conocimientos. DFR3 destaca la riqueza del aprendizaje que tiene lugar en COEV, ya que las discusiones que se dan entre los discentes no ocurren cuando es el profesor quien corrige. DFR3 admite también que los estudiantes suelen ser reacios a coevaluarse, porque creen que es tarea del profesor o que tienen poco nivel. Es muy importante, para DFR1 y DFR3, que este tipo de evaluaciones estén bien dirigidas a fin de que su impacto sea positivo. DFR1 y DFR2 hablan de autoestima, pero para afirmar que esta se genera cuando el discente es capaz de corregir a sus compañeros. Según DFR2, cuando hay *cofeedback* se crea otro tipo de dinámica, y los alumnos lo reciben diferente del *heterofeedback*. Sobre DOFAG (*rol de guía del docente*), los tres informantes defienden el papel de guía del docente. DFR1 y DFR3 ponen el foco en hacer protagonista al alumno, y DFR2 en que el docente le haga ver al estudiante el valor de la evaluación.

6. Discusión

En este capítulo discutimos los resultados más relevantes identificados en el análisis y los contrastamos con los obtenidos en investigaciones previas. En primer lugar, nos centramos en la primera pregunta de investigación de nuestro estudio, que retomamos a continuación:

- ¿Qué cambios reconocen los docentes en sus creencias sobre evaluación fruto de su formación como profesores de ELE y cómo se relacionan con dichas creencias sus experiencias siendo evaluados como alumnos de LE y sus experiencias docentes?

Hemos podido comprobar que las creencias de los nueve docentes tienen, al menos, tres orígenes distintos: su propia experiencia siendo evaluados como estudiantes de LE, el conocimiento formal y su experiencia ejerciendo de docentes de ELE. Todos los informantes a excepción de una docente en ejercicio, que no lo recuerda, reconocen cambios en sus creencias sobre evaluación tras haber recibido formación al respecto, esto es, en sus estudios para ser docentes de ELE. Estos cambios en las creencias que han experimentado los participantes se relacionan con aspectos distintos de la evaluación; en concreto, con las evaluaciones formativa y sumativa, la evaluación continua, la importancia del proceso, el componente subjetivo de la evaluación, el paso de una evaluación estructural a una comunicativa, el descubrimiento de otras modalidades evaluativas y la influencia de la evaluación en el aprendizaje. Además, la formación no solo puede generar cambios en las creencias sobre evaluación de los docentes, sino que también les hace reflexionar sobre sus propias experiencias siendo evaluados en LE, y esas reflexiones pueden desembocar en algún caso en cambios en las creencias sobre evaluación. Asimismo, en la mayoría de los informantes las creencias sobre evaluación anteriores al conocimiento formal provenían de sus experiencias siendo evaluados en LE. Este resultado se relaciona con Fives y Buehl (2012) cuando sostienen que se pueden tener creencias sin un conocimiento que las sustente, ya que, en ese caso, las creencias se basan en experiencias vividas en el aprendizaje de una lengua. A modo de ejemplo, sobre las experiencias evaluativas positivas como estudiantes de LE, una docente en formación y una docente formadora subrayan el *feedback*, que para ellas es, además, uno de los instrumentos de evaluación más adecuados. Antes de sus estudios para ser docentes de ELE casi la mitad de los informantes concebían la evaluación como un examen, en relación con sus experiencias evaluativas como alumnos de LE.

Cuatro docentes, los tres docentes en ejercicio y una docente formadora, identifican cambios en sus creencias no solo con la formación recibida, sino también con la experiencia docente.

Los tres docentes en ejercicio se percataron, respectivamente, de que se debe evaluar a cada alumno de forma diferente, de que la evaluación es subjetiva, y, por ende, es importante que los profesores trabajen en equipo, y, por último, de que se debe entender la lengua desde la perspectiva del uso, y no desde lo estructural. La docente formadora, por su parte, relata que cuando fue aplicando en el aula la teoría de la que se formaba en sus estudios para ser docente se fue dando cuenta de la repercusión positiva que la evaluación tiene en el aprendizaje. Este último resultado se puede relacionar con Thompson (1992) y Richardson (1996), las cuales defienden que las creencias de los profesores son permeables, especialmente con la experiencia docente. Asimismo, en cuatro informantes hemos comprobado que la formación recibida en sus estudios para ser docentes de ELE les ayuda a reflexionar y a tomar conciencia sobre su propia actividad evaluativa en el aula.

En segundo lugar, damos respuesta a nuestra segunda pregunta de investigación, que retomamos a continuación:

- ¿Qué diferencias y similitudes se observan en las creencias de los docentes sobre la formación del docente de ELE en evaluación y la situación de la evaluación en ELE?

Desde una perspectiva general, y a propósito también de la tercera pregunta de investigación, hemos identificado más similitudes en las creencias de docentes de grupos diferentes que dentro de un mismo grupo. Sobre la **formación del docente de ELE en evaluación**, cinco de los nueve informantes creen que los profesores, o un tipo concreto de profesores, no están suficientemente formados. Destaca la creencia de la docente formadora con más formación en evaluación, quien argumenta que la evaluación no tiene la importancia en la formación que debería tener, o la creencia de un docente en ejercicio que justifica la falta de formación en evaluación desde su contexto de docencia. En cuanto al resto de participantes, una docente formadora cree que la formación es necesaria, y tres docentes manifiestan su desconocimiento sobre el tema. Respecto de la **situación de la evaluación en el campo del ELE**, hay variedad de creencias. Dos docentes en formación tienen una perspectiva positiva, y cuatro docentes de distintos grupos manifiestan su desconocimiento sobre el tema. Otro docente en ejercicio, por su lado, sostiene que existe una desconexión entre la parte institucional y el aula, y hay un docente formador que cree que falta investigación en evaluación, por ejemplo, respecto de la validez de los criterios de evaluación de la IO. Asimismo, hemos identificado creencias totalmente opuestas entre las dos informantes con más experiencia enseñando ELE. La docente formadora critica que los docentes con poca formación se guían de su intuición para evaluar,

acción que la docente en ejercicio ve positiva. Por último, tres participantes subrayan la importancia de la formación docente en evaluación, lo cual se relaciona con la necesidad de seguir formándose en evaluación reportada en los resultados de Buendía *et al.* (1999) y de Sikka *et al.* (2007).

Tercero, nos centramos en nuestra última pregunta de investigación, que retomamos a continuación:

- ¿Qué diferencias y similitudes se observan en las creencias de los docentes sobre lo que es evaluar, los instrumentos más adecuados, el momento en el que se debe evaluar, la compatibilidad de las evaluaciones formativa y sumativa, la autoevaluación y la coevaluación y el rol del docente en estas dos modalidades?

En lo relativo a las creencias sobre **lo que es evaluar**, los resultados se confirman parcialmente con Buendía *et al.* (1999), porque en nuestro caso, aunque hayamos identificado cuatro tipos de definiciones de *evaluación*, hay informantes que definen la evaluación de forma similar. La fragmentación de creencias más evidente se encuentra en los docentes en ejercicio, a causa de que cada uno define la evaluación a su manera. Las dos definiciones más frecuentes corresponden a seis de los nueve entrevistados y en ellas la evaluación se entiende, o bien como una comprobación o medición de conocimientos, o bien como una guía. La primera de estas dos definiciones de *evaluación*, en la cual se emplea la palabra *conocimientos*, es compartida por tres de los nueve informantes. Este último resultado se relaciona con Buendía *et al.* y con Martínez Reyes (2013), pero la diferencia estriba en que en estos dos estudios prácticamente todos los informantes creen que el conocimiento es lo que se debe evaluar y en nuestra investigación solo representan un tercio de los entrevistados. Otra divergencia con Buendía *et al.* es que en nuestro estudio los tres informantes incluyen en su definición no solo los conocimientos, sino también uno de los elementos siguientes: destrezas, habilidades o competencias. En Buendía *et al.* los participantes que creen que el conocimiento es lo que se tiene que evaluar no incluyen ninguno de los elementos anteriores, y son pocos los informantes que consideren que se deban evaluar otros aspectos como las habilidades de los discentes.

La otra definición más frecuente de *evaluación* en nuestra investigación, que representa a tres de los nueve docentes, entiende la evaluación como una guía. Resulta interesante que la definición de un docente en ejercicio se encuentra a caballo entre estas dos definiciones más frecuentes. Concretamente, pese a que este participante emplee en su definición la palabra *conocimientos*, también alude al rol de facilitador del docente. Otra relación que podemos establecer con Martínez Reyes (2013), a propósito de la primera definición, es que, de los

cuatro docentes que utilizan la palabra *conocimientos*, dos docentes se sitúan en la noción de *medir* y los otros dos docentes en la de *comprobación*, que son las dos creencias más comunes en el estudio mencionado. No obstante, en los resultados de Martínez Reyes *medir* es la más extendida, y, en nuestro caso, solo se manifiesta en dos informantes.

Acerca del **listado de creencias sobre evaluación** que propusimos en la entrevista, los nueve docentes creen que la evaluación debe promover la autonomía y prácticamente todos los participantes coinciden en que una de sus funciones es la clasificación. Asimismo, seis docentes subrayan la importancia de tener en cuenta las necesidades o los puntos de vista de los discentes durante el proceso de evaluación. Sobre la autonomía, hay dos docentes que la relacionan indirectamente con la motivación intrínseca, y dos docentes más establecen la relación con la implicación del alumno en su aprendizaje. Dos docentes formadores sostienen que el compromiso en el aprendizaje depende del alumno, y una docente en formación, por su parte, relaciona la autonomía y el compromiso con el rol de guía del docente. Respecto del andamiaje, hemos identificado creencias distintas entre los ocho informantes que se manifiestan en esta creencia. Dos docentes formadores aluden a contextos evaluativos en los que no hay andamiaje, cuatro docentes relacionan el andamiaje con la evaluación formativa, y un docente en ejercicio, por su parte, reconoce al docente como facilitador de andamiaje. Hay otro docente en ejercicio que concibe el andamiaje desde una perspectiva distinta al resto, como algo que ayuda a categorizar a los estudiantes. Asimismo, cinco participantes defienden que los puntos de vista de los alumnos deben tenerse en cuenta, y, de estos cinco informantes, una docente formadora vuelve a una idea que subraya en varias ocasiones: se debe formar al alumno en evaluación.

En relación con los **instrumentos de evaluación**, cinco docentes, pese a que hayan seleccionado instrumentos concretos, no creen que haya herramientas más adecuadas, sino que dichas herramientas responden a necesidades concretas. Además, en cuatro informantes el contexto de docencia influye en esta creencia, pero de forma distinta. Por un lado, encontramos dos docentes que no han seleccionado ciertos instrumentos porque en su contexto no son útiles. Por otro lado, tenemos el caso opuesto: dos docentes en ejercicio, a pesar de que no puedan emplear herramientas de largo recorrido las escogen como adecuadas. Asimismo, todos los informantes eligen el *feedback* como el más o uno de los instrumentos más adecuados. El segundo instrumento considerado adecuado por más docentes son las redacciones escritas, y el instrumento que más docentes creen que es menos adecuado son las pruebas estandarizadas. Este último resultado contrasta con la creencia descrita al principio de este párrafo expresada por la mayoría de los entrevistados, quienes no creen que haya instrumentos más adecuados, pero en este caso no reconocen el valor de las pruebas estandarizadas.

Los resultados obtenidos en las redacciones escritas y las pruebas estandarizadas se relacionan con Sikka *et al.* (2007), investigación en la que los informantes —cuatro profesores de secundaria de lenguas— creen en la utilidad de instrumentos como las redacciones escritas, pero en su contexto docente se les obliga a utilizar otros, como las pruebas de elección múltiple. Nos encontramos ante dos contextos educativos opuestos —uno en el que la evaluación es más libre y variada y otro en el que viene programada— en los que los docentes tienen creencias similares. Los resultados de nuestro estudio y el de Sikka *et al.* contrastan con los de Buendía *et al.* (1999), quienes identifican que para los docentes —de secundaria y de distintas áreas, incluidas las lenguas— el instrumento de evaluación más adecuado son las preguntas para desarrollar en un examen. La diferencia podría estribar en que Buendía *et al.* incluyen profesores de distintas áreas, o también en el contexto de docencia de los informantes: en nuestro estudio participan docentes en formación, profesores de academias y docentes formadores, y los informantes de Buendía *et al.* son profesores de educación secundaria, con unas tradiciones académicas distintas a las de nuestros informantes. Sería interesante, en este sentido, poder aislar los resultados del estudio mencionado para el área de lenguas.

Respecto del **momento más adecuado para evaluar**, prácticamente todos los docentes creen que se debe hacer en los tres momentos, esto es, al inicio, durante y al final del aprendizaje, lo cual tiene relación con Buendía *et al.*, quienes reportan que el conjunto de los informantes considera que los tres momentos son necesarios. Sí que es cierto, de todos modos, que en nuestro estudio un docente de cada grupo puntualiza que dependiendo del objetivo de aprendizaje será más importante un momento u otro. La creencia más alejada es la de una docente en formación que cree que la evaluación inicial desmotiva, lo que podría estar relacionado con el estrés que le provoca a esta misma participante ser evaluada en idiomas alejados de su L1.

En otro orden de cosas, ocho docentes defienden la **compatibilidad de las evaluaciones sumativa y formativa**. Cinco de ellos facilitan ejemplos de la compatibilidad propios o extraídos de sus experiencias como estudiantes de LE o de su docencia, con lo cual volvemos a la idea de que la formación ayuda a los docentes a discriminar buenas prácticas en evaluación vividas como alumnos o realizadas como profesores. El único informante que no concluye si estas evaluaciones son compatibles o no es un docente formador que considera que la evaluación formativa es más compleja y exige más tiempo. Sobre esta última creencia, un tema que salió en dos ocasiones al margen de las entrevistas fue la complejidad a nivel económico y de esfuerzo de la evaluación formativa. Tanto la docente con quien se hizo el pilotaje como un docente en ejercicio creen también que la evaluación sumativa requiere mucho más trabajo,

y que se debería retribuir a los profesores para implementarla. Nuestros datos apuntan a que con una formación más sólida en evaluación las creencias de los docentes sobre lo que se necesita para llevar al aula la evaluación formativa podrían cambiar, y los informantes no tendrían esa creencia que desvincula la evaluación formativa de la práctica docente.

La **autoevaluación y la coevaluación** son los dos aspectos en los que hemos observado más similitudes entre las creencias de los nueve docentes. Todos los informantes creen que ambas modalidades tienen muchos beneficios para el aprendizaje, y, en general, relacionan estas evaluaciones con la concienciación del estudiante sobre su estadio de aprendizaje. Hay seis docentes que aluden al clima único que se crea en la coevaluación. Dos docentes en formación defienden que la coevaluación es un espacio en el que no hay tanta presión y la tercera docente en formación entiende la coevaluación como un diálogo en el que los alumnos comparten conocimientos y experiencias. Otros tres docentes van más allá y la comprenden como un espacio de negociación en el que los alumnos llegan a acuerdos después de revisar sus conocimientos. Un docente formador lo plantea a la inversa: solo funciona si se crea un clima de confianza en el aula y se facilitan las herramientas adecuadas. Este mismo docente, mientras reflexiona sobre los beneficios de la coevaluación, se da cuenta de una contradicción interna en sus creencias: percibe que anteriormente ha dado una definición de evaluación desde una perspectiva sumativa, pero al hablar de la coevaluación asegura que se sitúa en la línea formativa. Finalmente, con referencia al **papel del docente en la autoevaluación y la coevaluación**, la creencia en la que los nueve participantes coinciden más es la del rol de guía que debe desempeñar el docente en ambas modalidades evaluativas.

7. Conclusiones, limitaciones, líneas futuras y reflexión final

En este capítulo recogemos, por un lado, los objetivos específicos de nuestra investigación y reflexionamos sobre los hallazgos más relevantes y las aportaciones que creemos más útiles para la comunidad educativa. Por otro lado, exponemos las limitaciones detectadas en el trabajo, incluimos posibles líneas de investigación futuras y hacemos una reflexión final que recoge las conclusiones a nivel personal de lo que este trabajo nos ha representado en el marco de nuestro desarrollo profesional continuo.

7.1. Conclusiones

Primeramente, y, a propósito del objetivo general de nuestro estudio, confirmamos que en nuestro análisis hemos podido investigar las creencias sobre evaluación de los nueve docentes de ELE que participan en nuestro estudio. Concretamente, hemos alcanzado los dos objetivos específicos propuestos al inicio, que recuperamos a continuación:

1. Identificar, si es el caso, cómo las experiencias de los docentes siendo evaluados como alumnos en LE, la formación y la experiencia docente en evaluación se relacionan con las creencias sobre evaluación.
2. Contrastar las creencias de los docentes en formación, docentes en ejercicio y docentes formadores sobre la evaluación de ELE y distintas metodologías e instrumentos en particular.

Respecto del primer objetivo específico, los resultados de esta investigación nos han permitido acceder a los cambios que identifican los docentes en sus creencias sobre evaluación, y concluimos que hay cuatro elementos que pueden originar cambios en las creencias o que se relacionan con dichas creencias: el conocimiento formal, las experiencias en el aula como docentes, las experiencias siendo evaluados en LE y también el contexto de docencia. Estos cuatro elementos deben entenderse también como aspectos que moldean la LEL del docente. Asimismo, cada docente expresa algo distinto en los cambios experimentados en sus creencias sobre evaluación. Para ilustrarlo, hay dos docentes que sostienen que se dieron cuenta de la subjetividad de la evaluación; sin embargo, la diferencia estriba en que uno de los informantes se dio cuenta en sus estudios y el otro informante impartiendo clases. Los cambios experimentados por el resto de los informantes en sus creencias sobre evaluación se relacionan,

entre otros aspectos, con las evaluaciones formativa y sumativa o con la influencia de la evaluación en el aprendizaje.

Llegamos a la conclusión también que la formación no solo puede generar cambios en las creencias, sino que también puede ayudar al docente a reflexionar sobre su propia actividad evaluativa y a identificar buenas prácticas en evaluación vividas como alumno de LE o realizadas como docente. Las buenas prácticas realizadas se refieren en nuestro estudio a los ejemplos de la compatibilidad de las evaluaciones sumativa y formativa aportados por los informantes. Tal como hemos expuesto al inicio del párrafo anterior, las creencias sobre evaluación y las experiencias de los docentes como alumnos evaluados en LE se relacionan. En algunos casos las experiencias negativas se manifiestan en las creencias, pero también hay experiencias positivas que se reflejan en las creencias. El contexto de docencia se relaciona también con las creencias de los informantes; concretamente, con las creencias sobre los instrumentos más adecuados para evaluar en ELE. Dos docentes justifican el no haber marcado un instrumento como más adecuado porque en su contexto docente no lo necesitan; no obstante, también tenemos la situación contraria: dos docentes a quienes no les resulta viable un instrumento específico en su contexto, pero creen que dicho instrumento es adecuado.

Por lo que respecta al segundo objetivo específico, nuestros resultados nos han permitido contrastar las creencias de los docentes de ELE en formación, docentes en ejercicio y docentes formadores sobre los distintos aspectos relacionados con la evaluación de ELE. De los resultados de nuestro estudio se desprende que no hay creencias exclusivas de un grupo, sino que, en general, se pueden establecer más conexiones entre las creencias de docentes de grupos distintos. Sí que es cierto que el choque de creencias más destacado —sobre el uso de la intuición para evaluar, en relación con la formación docente en evaluación— ocurre entre dos informantes de grupos distintos: una docente en ejercicio y una docente formadora. Asimismo, concluimos que el grupo en el que la variedad de creencias es más evidente es el de los docentes en ejercicio, especialmente en cuanto a la definición de evaluación y los cambios en las creencias con la formación. Eso podría deberse a que sus perfiles docentes no son tan similares como en el caso de las docentes en formación o los docentes formadores, sobre todo en la formación o el contexto de docencia. A pesar de la variedad de creencias que se desprenden de nuestros resultados, todos los informantes coinciden en el rol de guía que debe desempeñar el docente en la evaluación y también en la creencia de que la autoevaluación y la coevaluación tienen muchos beneficios para el aprendizaje —por lo general, convergen en la función de concienciación sobre el estadio de aprendizaje—. Además, el *feedback* es el único instrumento de evaluación que los nueve informantes consideran adecuado.

En lo tocante a los otros aspectos sobre evaluación que consideramos en la presente investigación —lo que es evaluar, el momento en el que se debe evaluar en el aula, la compatibilidad de las evaluaciones sumativa y formativa, la formación del docente de ELE en evaluación, y la situación de la evaluación en el mundo del ELE—, y, empezando por la definición de *evaluación*, hemos detectado cuatro tipos de definiciones distintas. Respecto de las dos definiciones más frecuentes, afirmamos que tres de los nueve docentes entienden la evaluación como una medición o comprobación de conocimientos, y que tres docentes más conciben la evaluación como una guía. Hay otro docente que propone una definición a caballo entre las dos definiciones anteriores. Los dos últimos informantes definen la evaluación, respectivamente, como un acto de comunicación entre el profesor y los alumnos y como una valoración del trabajo del estudiante. Con referencia al momento en el que creen que se debe evaluar en el aula de ELE, prácticamente la totalidad de los informantes cree que se debe hacer en los tres momentos, pero una docente en formación, a causa de sus experiencias evaluativas vividas como alumna de LE, cree que la evaluación inicial desmotiva. Asimismo, casi todos los informantes creen en la compatibilidad de las evaluaciones formativa y sumativa. En lo que atañe a las creencias sobre la formación docente en evaluación, hemos identificado similitudes en docentes de distintos grupos, pero dentro de un mismo grupo concluimos que cada docente tiene su perspectiva. Para finalizar, hemos detectado variedad de creencias en cuanto a la situación de la evaluación en ELE, y casi la mitad de los informantes expresa su desconocimiento sobre este último tema.

7.2. Limitaciones de la investigación

El presente trabajo abre una línea de investigación en el campo de las creencias sobre la evaluación de ELE, y, especialmente, respecto al contraste de las creencias sobre evaluación de docentes en formación, docentes en ejercicio y docentes formadores. Adolece, no obstante, de varias limitaciones, que describimos a continuación.

La limitación más evidente guarda relación con Woods (1996) cuando sostiene que las creencias pueden no ser completamente accesibles de forma consciente. En nuestro estudio es probable que exista un vacío de información valioso que no hayamos podido recoger a causa de la naturaleza de las creencias. Si hubiéramos combinado las entrevistas con otro instrumento más controlado, como los cuestionarios, seguramente hubiéramos detectado incongruencias en las creencias de los informantes. En todo caso, las creencias son subjetivas y difíciles de medir, limitación que cualquier investigación que las tenga como objeto de estudio debería considerar.

En este sentido, preguntar por las experiencias docentes o las experiencias evaluativas como alumnos puede ayudarnos a acceder a esa información no tan explícita que con preguntas generales quizá no llegaríamos a obtener. Concretamente, en respuesta a creencias generalizadas los informantes pueden guiarse por lo que les gustaría creer o lo que les gustaría mostrar que creen en la entrevista (Woods, 1996). Asimismo, es cierto que las vacilaciones más evidentes las hemos detectado cuando en la entrevista preguntamos directamente por las creencias sobre un aspecto en concreto; por ejemplo, sobre la formación docente en evaluación. Sin embargo, en el caso de la elección de los instrumentos más adecuados, momento en el que facilitábamos a los informantes una lista con opciones, sí que detectamos que a los docentes les resultaba más fácil expresarse.

Por otra parte, las creencias articuladas en las entrevistas podrían no corresponderse con las actuaciones docentes. A modo de ilustración, cuando en la entrevista preguntamos a los informantes por sus creencias sobre la coevaluación, todos nos dijeron que tiene muchos beneficios. No obstante, si esa misma pregunta la planteáramos en su contexto de trabajo después de observar su práctica docente, podríamos obtener una respuesta diferente. De todos modos, cuatro docentes de nuestro estudio tienen en cuenta su contexto de docencia en sus creencias sobre los instrumentos más adecuados para evaluar, pero incluso en estos casos sería interesante ver si sus creencias cambiarían con una entrevista *in situ*.

Por último, para seleccionar a los informantes, escogimos como criterio de exclusión el tipo de docente, y los agrupamos solamente en base a si eran docentes en formación, docentes en ejercicio o docentes formadores. Hemos observado que dentro de un mismo grupo hay variedad en los años de experiencia y en la formación., incluso en el tipo de contexto educativo: salvo en el caso de los dos docentes formadores que trabajan en universidades, el resto de los docentes trabajan o han trabajado en contextos no reglados. En los otros tres estudios que hemos contrastado se trata de educación reglada. Todos estos factores pueden influir en mayor o menor medida en las creencias docentes; con todo, creemos que se trata de una limitación parcial, porque en una investigación cualitativa no se pretenden controlar las variables de estudio, y, precisamente, nuestro estudio presenta un carácter exploratorio (Friedman, 2012). El no haber encontrado muchas creencias similares dentro de un mismo grupo podría indicar que cada individuo tiene creencias diferentes según una serie de factores, como la formación específica recibida en evaluación, el contexto de docencia o sus experiencias siendo evaluado como alumno en LE.

7.3. Futuras líneas de investigación

Mirando hacia el futuro, hemos identificado varias líneas de investigación que se desprenden de nuestro estudio y que pueden resultar interesantes. Dividimos las propuestas en tres grupos: contexto de investigación (1), estudio longitudinal/transversal (2) y metodología (3).

La primera línea de investigación nace de una decisión tomada durante el proceso de recogida de datos a causa de la falta de espacio en el trabajo: la de excluir de la investigación las partes de la entrevista relativas a las creencias sobre los instrumentos para evaluar a docentes en formación. Queremos tener en cuenta esta línea centrada en la formación de futuros docentes de ELE como posibilidad de investigación, ya que cuando transcribimos los datos encontramos información sugerente. Otra opción sería centrarnos en el contexto universitario y estudiar si realmente los conocimientos aprendidos en la asignatura de evaluación del máster de formación prevalecen en las creencias de los docentes en formación, o, siguiendo con los objetivos del presente estudio, contrastar las creencias entre más docentes de este grupo.

A propósito del segundo grupo de propuestas, sería interesante llevar a cabo un estudio longitudinal con estudiantes de un mismo máster para formar a futuros docentes de ELE y los graduados que ya empezaron a trabajar. Se podría ir estudiando la acumulación de experiencias docentes y de conocimiento formal con objeto de analizar la evolución de las creencias. Con un buen seguimiento a lo largo de los años se podría investigar si las creencias de los docentes con más experiencia son más resistentes al cambio que las de los docentes noveles. Otra posibilidad de investigación sería un estudio transversal con estudiantes de primer año de máster, estudiantes de segundo y los graduados que trabajan como docentes de ELE o están haciendo su doctorado. En este caso los contextos educativos serían de naturaleza distinta: de enseñanza reglada o de enseñanza no reglada, según el caso. Podríamos replicar el presente estudio —idealmente con más docentes— centrándonos únicamente en uno de estos contextos, o tomando en cuenta esta variable en el análisis, de forma que no solo separásemos a los docentes en tres grupos, sino que también, dentro de cada grupo, diferenciásemos entre contextos de enseñanza no reglada y contextos de enseñanza reglada.

Con referencia a las propuestas relacionadas con el tercer grupo, una forma más óptima de conseguir la experiencia personal de los informantes podría ser la inclusión de un nuevo instrumento de recogida de datos, que introdujimos en [2.1.3](#): los relatos de vida. En concreto, los relatos docentes sobre la experiencia personal de los informantes con la evaluación de lenguas. La práctica reflexiva también se podría valorar para una nueva línea de investigación cuyo objetivo fuera relacionar las creencias de los docentes sobre evaluación con la práctica

evaluativa. El objetivo, en este último caso, sería triple: estudiar la relación entre las creencias articuladas en las entrevistas y las creencias reflejadas en la práctica, y, en consecuencia, hacer reflexionar al docente sobre su propia formación y sus actuaciones evaluativas, así como propiciar su autonomía. Asimismo, en consonancia con Basturkmen (2012) se podrían triangular los datos de las entrevistas con las prácticas evaluativas interpretadas a través de la observación del propio docente (citada en Li, 2018).

Otras líneas de estudio de este tercer grupo hacen referencia a propuestas de investigación totalmente nuevas. Una línea consistiría en llevar a cabo una investigación de método mixto secuencial. Específicamente, a partir de los códigos de la Tabla 2, se podría administrar un cuestionario a gran escala a fin de generalizar los resultados para docentes de ELE de todo el mundo y hacer inferencias (Dörnyei y Csizér, 2012). Por último, otra línea de estudio contrastaría las creencias sobre evaluación de los creadores de materiales de ELE y de otro tipo de docentes; por ejemplo, los docentes en ejercicio. Se podría estudiar, entre otros aspectos, si las creencias sobre el proceso evaluativo articuladas por ambos tipos de profesionales se corresponden con el tipo de evaluación que se promueve o que subyace en los libros y actividades. Esta investigación combinaría el análisis de materiales con el estudio de las creencias.

7.4. Reflexión final

A modo de conclusión de todo el trabajo, recogemos en este apartado final la esencia de lo que nos ha aportado la presente investigación a nivel personal, y, en especial, para nuestro desarrollo profesional. En primer lugar, nuestro propósito inicial era llegar a una reflexión profunda de las creencias sobre la evaluación de ELE de los nueve docentes. En este sentido, consideramos que el presente trabajo, incluso con sus carencias, cumple con este propósito y nos ha permitido acceder a una pequeña parte del pensamiento del docente, esto es, a las creencias de los profesores de ELE sobre uno de los tres componentes indisolubles del proceso didáctico: la evaluación. Asimismo, como docentes en formación, durante el desarrollo de la investigación hemos ido haciendo una introspección en nuestras propias creencias sobre evaluación y creemos que, en este sentido, el trabajo nos ha aportado muchas cosas positivas para nuestro desarrollo profesional. En concreto, hemos ido reflexionando sobre nuestra propia tarea evaluativa y hemos tomado más conciencia, entre otros aspectos, de los beneficios que tienen la autoevaluación y la coevaluación en el aprendizaje de los alumnos, así como de la

importancia de saber aprovechar los instrumentos de evaluación de forma adecuada para satisfacer necesidades de aprendizaje distintas.

Con la presente investigación cerramos una etapa clave en nuestra formación haciendo balance, no solo de lo que nos ha aportado la realización del trabajo durante todo este curso académico, sino también de todos los conocimientos que hemos adquirido en el máster y que hemos tenido oportunidad de ir poniendo en práctica, o bien en esta investigación, o bien en los contextos de enseñanza de ELE en los que hemos sido docentes. Para finalizar, recogemos nuevamente una cita de Mas y Sanmartí (2017), que consideramos que no solo muestra la esencia del presente estudio y relaciona la actividad evaluativa con las creencias del docente y el proceso didáctico, sino que también hace hincapié en el diálogo, pieza clave en la enseñanza y aprendizaje de lenguas: «Evaluar nos emplaza a revisar constantemente las maneras de compartir lo que se piensa, lo que se hace, lo que se dice y lo que se siente, y a encontrar posibles caminos para avanzar» (p. 56).

8. Lista de referencias

- Alcaraz, C. (2008). Evaluación y motivación: una influencia recíproca. En S. Pastor Cesteros y S. Roca (Eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2. XVIII Congreso internacional de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE)* (pp. 116-122). Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante. Recuperado el 30 de agosto de 2019 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0116.pdf
- Atienza, E. (2018). La evaluación como comunicación. En J. Lloret, A. Cea, C. Pazos, H. Otero, M. Moreda y P. Dono (Eds.). *Investigación e innovación en la enseñanza de ELE: avances y desafíos* (pp. 95-112). Famalicão: Humus. Recuperado el 30 de agosto de 2019 de http://cehum.ilch.uminho.pt/cehum/static/publications/ensenanza_espanhol.pdf
- Barnes, N., Fives, H. y Dacey, C. M. (2015). Teachers' beliefs about assessment. En H. Fives y M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 284-300). London: Routledge.
- Birello, M. (2012). Teacher cognition and language teacher education: beliefs and practice. A conversation with Simon Borg. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 5(2), 88-94. doi: [10.5565/rev/jtl3.464](https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.464)
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39(3), 370-380. doi: [10.1016/j.system.2011.07.009](https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.009)
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: [10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)
- Brown, G. T. L. (2006). Teachers' conceptions of assessment: Validation of an abridged instrument. *Psychological Reports*, 99(1), 166-170. doi: [10.2466/pr0.99.1.166-170](https://doi.org/10.2466/pr0.99.1.166-170)
- Brown, G. T. L., y Remesal, A. (2012). Prospective teachers' conceptions of assessment: a cross-cultural comparison. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 75-89. doi: [10.5209/rev_sjop.2012.v15.n1.37286](https://doi.org/10.5209/rev_sjop.2012.v15.n1.37286)
- Buendía, L., Carmona, M., González, D., y López, R. (1999). Concepciones de los profesores de educación secundaria sobre evaluación. *Educación XXI*, 2(1), 125-153. doi: [10.5944/educxx1.2.0.377](https://doi.org/10.5944/educxx1.2.0.377)

- Cambrá, M., Civera, I., Palou, J., Ballesteros, C., y Riera, M. (2000). Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral. *Cultura y Educación*, 17-18, 25-40.
- Caro, M. (2018, marzo 1). Dar la voz a los profesores: cambiar las creencias para cambiar la educación. *UNIBA*. Recuperado el 6 de abril de 2020 de <https://www.unibarcelona.com/es/actualidad/noticias/dar-la-voz-los-profesores-cambiar-las-creencias-para-cambiar-la-educacion#>
- Delandshere, G., y Jones, J. H. (1999). Elementary teachers' beliefs about assessment in mathematics: A case of assessment paralysis. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14(3), 216–240. Recuperado el 5 de diciembre de 2019 de <https://search.proquest.com/openview/9024f227d7afcaf391363c6ba78f7aec/1?pq-origsite=gscholar&cbl=35996>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z., y Csizér, K. (2012). How to design and analyze surveys in second language acquisition research. En A. Mackey y S. M. Gass (Eds.), *Research methods in second language acquisition: A practical guide* (1.^a Ed., pp. 74-94). Malden, MA: Wiley-Blackwell. doi: [10.1002/9781444347340.ch5](https://doi.org/10.1002/9781444347340.ch5)
- Escobar, C. (2006). Una propuesta PEL de evaluación criterial para la educación secundaria. En D. Cassany (Ed.), *El Portafolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula* (pp. 77-107). Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de Educación. Aulas de verano. Recuperado el 2 de mayo de 2020 de http://gent.uab.cat/cristinaescobar/sites/gent.uab.cat.cristinaescobar/files/Escobar06_Eva%20criterial%20PEL_MECarticulo.pdf
- Esteve, O., y Carandell, Z. (2009). La formació permanent del professorat des de la pràctica reflexiva. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 49, 47-62.
- Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. *MarcoELE: Revista de Didáctica Española Lengua Extranjera*, (24), 1-43. Recuperado el 30 de agosto de 2019 de https://marcoele.com/descargas/24/fernandez-evaluacion_aprendizaje.pdf
- Figueras, N. (2011). Avaluar per aprendre, avaluar per motivar. En Servei de Comunicació i Publicacions (Ed.), *la mirada experta: ensenyar i aprendre llengües* (pp. 27-43). Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Recuperado el 30 de agosto de 2019 de

http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/informes-avaluacio/la_mirada_experta_ensenyar_aprendre_llengues.pdf

- Fives, H., y Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? En K. R. Harris, S. Graham, T. Urda, J. M. Royer, y M. Zeidner (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 471-499). Washington, DC: American Psychological Association. Recuperado el 25 de octubre de 2019 de https://pdfs.semanticscholar.org/1cd1/5068e48ae7e3fce2c76ef05a03006f4dc337.pdf?_ga=2.121741067.1411133064.1586819426-193963507.1586819426
- Friedman, D. A. (2012). How to collect and analyze qualitative data. En A. Mackey y S. M. Gass (Eds.). *Research methods in second language acquisition. A practical guide* (pp. 180-200). MA: Wiley-Blackwell.
- Giraldo, F. (2019). Language assessment practices and beliefs: Implications for language assessment literacy. *HOW*, 26(1), 35-61. doi: [10.19183/how.26.1.481](https://doi.org/10.19183/how.26.1.481)
- González-Gascón, E., y De Juan-Vigaray, M. D. (2015). ¡Sin examen! Resultados de la aplicación de la evaluación formativa en una asignatura de marketing. En M. T. Tortosa Ybáñez, J. D. Álvarez Teruel y N. Pellín Buades (Coords.), *XIII Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària. Noves estratègies organitzatives i metodològiques en la formació universitària per a respondre a la necessitat d'adaptació i canvi* (pp. 2623-2638). Alicante: Universidad de Alicante. Recuperado el 30 de agosto de 2019 de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/49701/1/XIII_Jornadas_Noves_197.pdf
- Harris, L. R., y Brown, G. T. L. (2009). The complexity of teachers' conceptions of assessment: Tensions between the needs of schools and students. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 16(3), 365-3381. doi: [10.1080/09695940903319745](https://doi.org/10.1080/09695940903319745)
- Heredia, A. (2009). Dos formas diferenciadas de evaluación didáctica: evaluación normativa para seleccionar a los alumnos y evaluación criterial para el dominio del conocimiento básico. *Bordón*, 61(4), 39-48. Recuperado el 30 de agosto de 2019 de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28812>
- Hidalgo, N. y Murillo, F. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 107-128. doi: [10.15366/reice2017.15.1.007](https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.007)

- Horwitz, E. K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. En A. Wenden y J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 119-129). Londres: Prentice-Hall.
- James, M., y Pedder, D. (2006). Beyond method: assessment and learning practices and values. *The Curriculum Journal*, 17(2), 109-138. doi: [10.1080/09585170600792712](https://doi.org/10.1080/09585170600792712)
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65-90. doi: [10.1207/s15326985ep2701_6](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6)
- Li, Z. (2018). *Creencias de profesores chinos respecto a la enseñanza del español como lengua extranjera en China* (Tesis doctoral, Universidad Pompeu Fabra, Cataluña). Recuperado el 25 de octubre de 2019 de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/664232/tzltesis.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- López, R. (2001). *Creencias del profesorado universitario sobre evaluación* (Tesis doctoral, Universidad de Granada, Andalucía). Recuperado el 21 de agosto de 2019 de <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/4570/Tesis.pdf?sequence=1>
- Martín Peris, E. (Dir.), Atienza, E., Cortés, M., González, M. V., López, C., y Torner, S. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE* (1.ª Ed.). Madrid: SGEL – Educación.
- Martínez Reyes, N. R. (2013). Las creencias de los profesores universitarios sobre evaluación del aprendizaje. *Diálogos*, 7(12), 45-66. doi: [10.5377/dialogos.v0i12.2193](https://doi.org/10.5377/dialogos.v0i12.2193)
- Mas, M., y Sanmartí, N. (2017). ¿Es necesario y se puede transformar la evaluación? *Aula de innovación educativa*, (265), 55-59. Recuperado el 6 de abril de 2020 de <https://consejoescolar.educacion.navarra.es/web1/wp-content/uploads/2018/01/1358.pdf>
- Mendoza, A. (1998). Conceptos y creencias de la evaluación en el docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33, 107-120.
- Mieles Barrera, M. D., Tonon, G., y Alvarado Salgado, S. V. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, (74), 195-225. Recuperado el 11 de noviembre de 2019 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79125420009>
- Muñoz, A. P., Palacio, M., y Escobar, L. (2012). Teachers' beliefs about assessment in an EFL context in Colombia. *Profile*, 14(1), 143–158. Recuperado el 29 de octubre de 2019 de https://www.researchgate.net/publication/317510086_Teachers'_Beliefs_About_Assessment_in_an_EFL_Context_in_Colombia

- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Opre, D. (2015). Teachers' conceptions of assessment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 209, 229-233. doi: [10.1016/j.sbspro.2015.11.222](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.222)
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. doi: [10.3102/00346543062003307](https://doi.org/10.3102/00346543062003307)
- Palou, J. (2011). Educar per al plurilingüisme. En Servei de Comunicació i Publicacions (Ed.), *la mirada experta: ensenyar i aprendre llengües* (pp. 14-26). Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Recuperado el 14 de noviembre de 2019 de http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/media/fic/cco/cco04/fase_3/bloc_1/la_mirada_experta.pdf
- Paternina, A., y Quessep, D. C. (2017). Creencias y concepciones: una mirada a la evaluación matemática en la educación superior. *Revista Boletín Redipe*, 6(4). Recuperado el 21 de agosto de 2019 de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/231>
- Pérez Justé, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos y problemáticos. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261-287. Recuperado el 30 de agosto de 2019 de <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/45401/1/La%20evaluacion%20de%20programas%20educativos%20conceptos%20basicos%2c%20planteamientos%20generales%20y%20problematika.pdf>
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29(84), 123-144. Recuperado el 7 de diciembre de 2019 de <https://www.redalyc.org/pdf/659/65908405.pdf>
- Ramos, C. (2005). *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas* (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Cataluña). Recuperado el 19 de agosto de 2019 de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/41394/1/CRM_TESIS.pdf
- Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 472-482. doi: [10.1016/j.tate.2010.09.017](https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.017)
- Richards, J. C., y Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas* (J. Zaró, Trad.). Cambridge: Cambridge University Press. (Obra original publicada en 1994).

- Richardson, V. E. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2.^a ed., pp. 102-119). Nueva York: Macmillan.
- Saad, M. R. B. M., Sardareh, S. A., y Ambarwati, E. K. (2013). Iranian secondary school EFL teachers' assessment beliefs and roles. *Life Science Journal*, 10(3). Recuperado el 7 de noviembre de 2019 de http://www.lifesciencesite.com/lj/life1003/246_B01918life1003_1638_1647.pdf
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender* [Resumen del libro *10 ideas clave. Evaluar para aprender*]. Barcelona: Graó. Recuperado el 20 de marzo de 2019 de <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/ambitpedagogic/avaluacio/evaluarparaaprender.pdf>
- Sanmartí, N. (2010). *Avaluar per aprendre: L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat. Recuperado el 20 de marzo de 2019 de http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0024/fc53024f-626e-423b-877a-932148c56075/avaluar_per_aprendre.pdf
- Sheehan, S., y Munro, S. (2017). *Assessment: attitudes, practices and needs*. Londres: British Council. Recuperado el 2 de enero de 2020 de https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_G239_ELTRA_Sheenan%20and%20Munro_FINAL_web%20v2.pdf
- Shepard, L. A. (2008). La evaluación en el aula (M. Domís, Trad.). En R. L. Brennan (Ed.), *Educational Measurement* (4.^a ed., pp. 623-646). Westport: ACE/Praeger. (Capítulo original publicado en 2006). Recuperado el 30 de agosto de 2019 de http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Otros_textos/Aula/Completo/evaluacionaulacompletoa.pdf
- Sikka, A., Nath, J. L., y Cohen, M. D. (2007). Practicing teachers' beliefs and uses of assessment. *International Journal of Case Method Research & Application*, 19(3), 239-253. Recuperado el 27 de agosto de 2019 de http://www.wacra.org/PublicDomain/IJCRA%20xixiii_pg239-253_Sikka-Nath-Cohen.pdf

- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. En D. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). New York, NY: Macmillan.
- Turner, C. E. y Purpura, J. (2016). Learning oriented assessment in second and foreign language classrooms. En D. Tsagari y J. Banerjee (Eds), *Handbook of Second Language Assessment* (pp. 255-274). Berlín: De Gruyter Mouton. doi: [10.1515/9781614513827](https://doi.org/10.1515/9781614513827)
- Weiss, C. H. (1972). *Evaluation Research: Methods for Assessing Program Effectiveness*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Wiliam, D. (2011, septiembre 16). Bryggan mellan undervisning och lärande. *Pedagogiska Magasinet*. Recuperado el 28 de agosto de 2019 <https://pedagogiskamagasinet.se/bryggan-mellan-undervisning-och-larande/>
- Williams, M., y Burden, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social* (A. Valero, Trad.). Madrid: Cambridge University Press. (Obra original publicada en 1997).
- Winterbottom, M., Brindley, S., Taber, K. S., Fisher, L., Finney, J., y Riga, F. (2008). Conceptions of assessment: Trainee teachers' practice and values. *Curriculum Journal*, 19(3), 193-213. doi: [10.1080/09585170802357504](https://doi.org/10.1080/09585170802357504)
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Anexos

Anexo A: Modelo del cuestionario previo de datos básicos de los participantes

Tabla 3

Modelo del cuestionario previo de datos básicos de los participantes

Nombre: XXX	Identificador (<i>solo investigador</i>):	Edad:
--------------------	--	--------------

Tipo de docente (*marque en verde una o dos opciones*):

Docente en formación	Docente formador	Docente en ejercicio
----------------------	------------------	----------------------

Años de experiencia como docente de ELE: _____ **Años de experiencia como docente de otras LE:** _____

Años de experiencia como docente formador de futuros profesores de ELE: _____

Estudios universitarios realizados o en curso: _____ **Cursos de formación en ELE/LE realizados:** _____

Formación en evaluación (*marque en verde las opciones de la lista siguiente*):

- Módulo/asignatura en el grado universitario
- Módulo/asignatura en el máster de ELE
- Curso específico de más de 10 horas (*especificar nombre del curso*): _____
- Sesión formativa en un congreso (*especificar nombre de la ponencia, comunicación o sesión*): _____
- Lectura de obras de referencia (*especificar el nombre y tipo de obra*): _____
- Otra (*especificar*): _____

Contexto actual de docencia de ELE (*marque en verde una o varias opciones*)*:

- Clases particulares
- Clases en una escuela o academia de idiomas
 - Tipo de escuela/academia en la que se trabaja: _____
- Clases a docentes en formación (*marque esta opción solo si es docente formador*)
 - Asignatura que imparte en la universidad o curso (*marque esta opción solo si es docente formador*): _____
- Otros contextos (*especificar*): _____

**Si actualmente usted no trabaja como docente de ELE puede contestar este apartado y el siguiente teniendo en cuenta su última experiencia docente en ELE.*

Explíquenos qué libertad tiene como docente a la hora de evaluar (*es decir, si, por ejemplo, ya le viene programada por completo por el centro o si, por el contrario, le dejan tiempo y libertad para prepararla íntegramente o solo puede cambiar los porcentajes o alguna actividad, o hay una parte que viene programada y luego usted puede llevar al aula actividades propias de evaluación, etc.*):

Fuente: Elaboración propia

Anexo B: Preguntas guía entrevista semiestructurada

(Esta entrevista tiene como propósito recoger datos para una tesis de final de máster que pretende estudiar las creencias sobre evaluación de docentes de ELE en formación, docentes en ejercicio y docentes formadores. Dichos datos serán utilizados exclusivamente con fines académicos y se mantendrá en todo momento el anonimato de la persona entrevistada. El identificador correspondiente al entrevistado es X).

BLOQUE A: Experiencias evaluativas como estudiante de LE

1. ¿Qué experiencias recuerda siendo evaluado como estudiante de lenguas extranjeras?
2. ¿Hay alguna que le marcara positiva o negativamente? ¿Cuál?
3. Como estudiante de lenguas extranjeras, ¿con qué tipo de evaluación se siente más cómodo o se ha sentido más cómodo siendo evaluado?

BLOQUE B: Formación en evaluación

4. ¿Reconoce algún cambio en sus creencias sobre evaluación desde que empezó sus estudios para ser profesor de ELE? ¿Cuál?
5. ¿Usted cree que los profesores de ELE están suficientemente formados en evaluación? ¿Por qué?
6. ¿Está satisfecho de cómo está la evaluación en su profesión? ¿Por qué?
7. Si no está satisfecho, ¿qué cree que está fallando?

BLOQUE C: Creencias como docente

8. Resúmame en una frase o dos qué es para usted evaluar.
9. De las afirmaciones siguientes de la tarjeta indique solamente con cuál o cuáles está más de acuerdo y léala/léalas en voz alta. ¿Por qué está más de acuerdo con esa/esas?:
 - A. Evaluar es una mera calificación numérica final del trabajo del estudiante.
 - B. Evaluar sirve para clasificar a los estudiantes en distintas categorías.
 - C. Los puntos de vista de los alumnos deben tenerse en consideración en el proceso evaluativo.
 - D. La evaluación no tiene impacto alguno en el proceso didáctico.
 - E. La evaluación sirve de andamiaje para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje.
 - F. La evaluación debe favorecer la autonomía y el compromiso del alumno con su proceso de aprendizaje.
10. ¿Cómo es y qué opina del proceso de evaluación en el contexto en el que enseña ELE?
11. De las listas siguientes, márkeme los instrumentos que utiliza para evaluar a sus alumnos y los que cree que son más adecuados para evaluar. Haga lo mismo con los instrumentos para

evaluar a futuros docentes de ELE. ¿Por qué cree que ese o esos son más adecuados? (*Incluso si no marca ninguna opción justifique oralmente su decisión*):

*Lista 1. Instrumentos que utiliza para evaluar a futuros docentes de ELE**

- Observación directa
- Diarios de aprendizaje
- Tutorías
- Portafolio
- Feedback* inmediato en el aula
- Redacciones escritas
- Rúbricas de autoevaluación
- Rúbricas de coevaluación
- Pruebas estandarizadas externas
- Exámenes
- Otros: _____

Lista 2. Instrumentos que cree que son más adecuados para evaluar a futuros docentes de ELE

- Observación directa
- Diarios de aprendizaje
- Tutorías
- Portafolio
- Feedback* inmediato en el aula
- Redacciones escritas
- Rúbricas de autoevaluación
- Rúbricas de coevaluación
- Pruebas estandarizadas externas
- Exámenes
- Otros: _____

*Rellene esta parte solo si es docente formador.

*Lista 3. Instrumentos que utiliza para evaluar a sus alumnos de ELE**

- Observación directa
- Diarios de aprendizaje
- Tutorías
- Portafolio
- Feedback* inmediato en el aula
- Redacciones escritas
- Rúbricas de autoevaluación
- Rúbricas de coevaluación
- Pruebas estandarizadas externas
- Exámenes
- Otros: _____

Lista 4. Instrumentos que cree que son más adecuados para evaluar a alumnos de ELE

- Observación directa
- Diarios de aprendizaje
- Tutorías
- Portafolio
- Feedback* inmediato en el aula
- Redacciones escritas
- Rúbricas de autoevaluación
- Rúbricas de coevaluación
- Pruebas estandarizadas externas
- Exámenes
- Otros: _____

*Si actualmente usted no enseña ELE en ningún centro puede marcar la lista según su última experiencia enseñando ELE.

12. ¿En qué momento cree que se debe evaluar en ELE? ¿Por qué?

- Al inicio del curso
- Durante el proceso
- Al final del curso/unidad
- En los tres momentos: al inicio, durante y al final

BLOQUE D: Evaluación formativa, la evaluación sumativa, la coevaluación y la autoevaluación

13. Actualmente se habla mucho de la tensión entre la evaluación DEL aprendizaje y la evaluación PARA el aprendizaje. ¿Cree que son compatibles, que pueden integrarse? ¿Por qué?

14. ¿Cree que tiene beneficios para el aprendizaje la coevaluación? ¿Cuáles?

15. ¿Y la autoevaluación? ¿Cómo cree que puede ayudar al alumno de ELE en su aprendizaje?

16. ¿Qué rol cree que debe adoptar el profesor en la autoevaluación y en la coevaluación?

Anexo C: Cuestionario previo de datos básicos de DEF1

Tabla 4

Cuestionario previo de datos básicos de DEF1

Nombre: XXX **Identificador (solo investigador):** DEF1 **Edad:** 23

Tipo de docente (marque en verde una o dos opciones):

Docente en formación Docente formador Docente en ejercicio

Años de experiencia como docente de ELE: 2 **Años de experiencia como docente de otras LE:** 2

Estudios universitarios realizados o en curso: **Cursos de formación en ELE/LE realizados:** 1 → Curso de iniciación a la

- Grado en Lenguas Aplicadas enseñanza de ELE (UPF)
- Máster FPELE UB (2.º año)

Formación en evaluación (marque en verde las opciones de la lista siguiente):

- Módulo/asignatura en el grado universitario**
- Módulo/asignatura en el máster de ELE**
- Curso específico de más de 10 horas (*especificar nombre del curso*):

- Sesión formativa en un congreso (*especificar nombre de la ponencia, comunicación o sesión*): _____)
- Lectura de obras de referencia (*especificar el nombre y tipo de obra*):

- Otra (*especificar*): _____

Contexto actual de docencia de ELE (marque en verde una o varias opciones)*:

- Clases particulares**
- Clases en una escuela o academia de idiomas
 - Tipo de escuela/academia en la que se trabaja: _____
- Clases a docentes en formación (*marque esta opción solo si es docente formador*)
 - Asignatura que imparte en la universidad o curso (*marque esta opción solo si es docente formador*): _____
- Otros contextos (especificar):** prácticas en la Escuela Mediterráneo

**Si actualmente usted no trabaja como docente de ELE puede contestar este apartado y el siguiente teniendo en cuenta su última experiencia docente en ELE.*

Explíquenos qué libertad tiene como docente a la hora de evaluar (*es decir, si, por ejemplo, ya le viene programada por completo por el centro o si, por el contrario, le dejan tiempo y libertad para prepararla íntegramente o solo puede cambiar los porcentajes o alguna actividad, o hay una parte que viene programada y luego usted puede llevar al aula actividades propias de evaluación, etc.*):

En las prácticas viene pautado, excepto la retroalimentación formativa no acreditativa (en forma de *feedback* inmediato en el aula). En cuanto a la parte sumativa, pautado.

En las clases particulares decido yo la forma de evaluar. Como no tengo/he tenido la necesidad de poner nota, les hago hacer borradores de las redacciones o tareas que les voy pidiendo y les doy *feedback* constructivo durante las clases.

Fuente: Elaboración propia y compleción por parte de DEF1

Anexo D: Cuestionario previo de datos básicos de DEF2

Tabla 5

Cuestionario previo de datos básicos de DEF2

Nombre: XXX

Identificador (solo investigador): DEF2

Edad: 33

Tipo de docente (marque en verde una o dos opciones):

Docente en formación

Docente formador

Docente en ejercicio

Años de experiencia como docente de

Años de experiencia como docente de

ELE: 2

otras LE: 2

Estudios universitarios realizados o en curso:

Cursos de formación en ELE/LE realizados: -

- Grado en Estudios de Asia Oriental (UAB)
- Máster FPELE UB (2.º año)

Formación en evaluación (marque en verde las opciones de la lista siguiente):

- Módulo/asignatura en el grado universitario
- Módulo/asignatura en el máster de ELE**
- Curso específico de más de 10 horas (*especificar nombre del curso*): _____
- Sesión formativa en un congreso (*especificar nombre de la ponencia, comunicación o sesión*): _____
- Lectura de obras de referencia (*especificar el nombre y tipo de obra*): _____
- Otra (*especificar*): _____

Contexto actual de docencia de ELE (marque en verde una o varias opciones)*:

- Clases particulares
- Clases en una escuela o academia de idiomas
 - Tipo de escuela/academia en la que se trabaja: _____
- Clases a docentes en formación (*marque esta opción solo si es docente formador*)
 - Asignatura que imparte en la universidad o curso (*marque esta opción solo si es docente formador*): _____
- Otros contextos (especificar):** prácticas en el ILV (Instituto de Lenguas de la Universidad Católica de Lovaina)

**Si actualmente usted no trabaja como docente de ELE puede contestar este apartado y el siguiente teniendo en cuenta su última experiencia docente en ELE.*

Explíquenos qué libertad tiene como docente a la hora de evaluar (es decir, si, por ejemplo, ya le viene programada por completo por el centro o si, por el contrario, le dejan tiempo y libertad para prepararla íntegramente o solo puede cambiar los porcentajes o alguna actividad, o hay una parte que viene programada y luego usted puede llevar al aula actividades propias de evaluación, etc.):

En mi propia experiencia (prácticas) me daban pequeñas pautas sobre la evaluación. Me indicaban los porcentajes, pero las actividades las diseñé yo misma. Evalué una actividad de tutorías dentro de ese 30 % de las tutorías. Era como una clase de 1 hora y media diseñada por mí, pero con unos criterios establecidos que diseñé con la ayuda de la tutora.

Fuente: Elaboración propia y compleción por parte de DEF2

Anexo E: Cuestionario previo de datos básicos de DEF3

Tabla 6

Cuestionario previo de datos básicos de DEF3

Nombre: XXX **Identificador (solo investigador):** DEF3 **Edad:** 33

Tipo de docente (marque en verde una o dos opciones):

Docente en formación Docente formador Docente en ejercicio

Años de experiencia como docente de ELE: 2 meses **Años de experiencia como docente de otras LE:** 6 meses

Estudios universitarios realizados o en curso:

Cursos de formación en ELE/LE realizados:

Licenciatura en Ciencias Políticas

Curso de formación de profesores de ELE

Máster en Relaciones Internacionales

(International House): en curso

Formación en evaluación (marque en verde las opciones de la lista siguiente):

- Módulo/asignatura en el grado universitario
- Módulo/asignatura en el máster de ELE
- Curso específico de más de 10 horas (*especificar nombre del curso*):

- Sesión formativa en un congreso (*especificar nombre de la ponencia, comunicación o sesión*): _____

- Lectura de obras de referencia (*especificar el nombre y tipo de obra*):

- Otra (*especificar*): _____

Contexto actual de docencia de ELE (marque en verde una o varias opciones)*:

- Clases particulares
- Clases en una escuela o academia de idiomas
 - Tipo de escuela/academia en la que se trabaja: _____
- Clases a docentes en formación (*marque esta opción solo si es docente formador*)
 - Asignatura que imparte en la universidad o curso (*marque esta opción solo si es docente formador*): _____

- Otros contextos (especificar):** contexto de *coworking*

**Si actualmente usted no trabaja como docente de ELE puede contestar este apartado y el siguiente teniendo en cuenta su última experiencia docente en ELE.*

Explíquenos qué libertad tiene como docente a la hora de evaluar (*es decir, si, por ejemplo, ya le viene programada por completo por el centro o si, por el contrario, le dejan tiempo y libertad para prepararla íntegramente o solo puede cambiar los porcentajes o alguna actividad, o hay una parte que viene programada y luego usted puede llevar al aula actividades propias de evaluación, etc.*):

Solamente he hecho evaluación de manera inmediata a través de la corrección de los errores que cometían mis alumnos.

Fuente: Elaboración propia y compleción por parte de DEF3

Anexo F: Cuestionario previo de datos básicos de DEE1

Tabla 7

Cuestionario previo de datos básicos de DEE1

Nombre: XXX **Identificador (solo investigador):** DEE1 **Edad:** 36

Tipo de docente (marque en verde una o dos opciones):

Docente en formación

Docente formador

Docente en ejercicio

Años de experiencia como docente de ELE: 6 años **Años de experiencia como docente de otras LE:** n/a

Estudios universitarios realizados o en curso: **Cursos de formación en ELE/LE realizados:**

Grado en Estudios Internacionales

Máster en Didáctica de ELE

Curso de formación como profesor de ELE (International House)

Desarrollo de competencias docentes (Instituto Cervantes)

Acreditación como examinador DELE

Curso como preparador de SIELE

Formación en evaluación (marque en verde las opciones de la lista siguiente):

- Módulo/asignatura en el grado universitario
- Módulo/asignatura en el máster de ELE**
- Curso específico de más de 10 horas (*especificar nombre del curso*):

- Sesión formativa en un congreso (*especificar nombre de la ponencia, comunicación o sesión*): _____)
- Lectura de obras de referencia (*especificar el nombre y tipo de obra*):

- Otra (especificar):** Cursos realizados en torno a la preparación de exámenes (DELE A1, A2, B1, B2 y escolares).

Contexto actual de docencia de ELE (marque en verde una o varias opciones)*:

- Clases particulares
 - Clases en una escuela o academia de idiomas**
 - Tipo de escuela/academia en la que se trabaja: academia de ELE acreditada por el Instituto Cervantes (formación no reglada)
 - Clases a docentes en formación (*marque esta opción solo si es docente formador*)
-

-
- Asignatura que imparte en la universidad o curso (*marque esta opción solo si es docente formador*): _____
 - o Otros contextos (*especificar*): _____

**Si actualmente usted no trabaja como docente de ELE puede contestar este apartado y el siguiente teniendo en cuenta su última experiencia docente en ELE.*

Explíquenos qué libertad tiene como docente a la hora de evaluar en su contexto actual de docencia de ELE (*es decir, si, por ejemplo, ya le viene programada por completo por el centro o si, por el contrario, le dejan tiempo y libertad para prepararla íntegramente o solo puede cambiar los porcentajes o alguna actividad, o hay una parte que viene programada y luego usted puede llevar al aula actividades propias de evaluación, así como el tiempo que invierte o le permiten invertir en las actividades evaluativas, etc.*):

Las tareas y pruebas de evaluación vienen programadas por el centro, pero en función de las necesidades de los estudiantes las vamos adaptando. Como docente de mi centro participo en la actualización y creación de las nuevas pruebas de evaluación, siempre siguiendo los contenidos de la programación.

Fuente: Elaboración propia y compleción por parte de DEE1

Anexo G: Cuestionario previo de datos básicos de DEE2

Tabla 8

Cuestionario previo de datos básicos de DEE2

Nombre: XXX **Identificador (solo investigador):** DEE2 **Edad:** 26

Tipo de docente (marque en verde una o dos opciones):

Docente en formación Docente formador **Docente en ejercicio**

Años de experiencia como docente de ELE: 5 **Años de experiencia como docente de otras LE:** -

Estudios universitarios realizados o en curso: **Cursos de formación en ELE/LE realizados:** Curso de formación de profesores

- Grado en Filología Hispánica de ELE (IH)
- Máster en Estudios de Cine

Formación en evaluación (marque en verde las opciones de la lista siguiente):

- **Módulo/asignatura en el grado universitario** (un poco)
- Módulo/asignatura en el máster de ELE
- Curso específico de más de 10 horas (*especificar nombre del curso*):

- Sesión formativa en un congreso (*especificar nombre de la ponencia, comunicación o sesión*): _____)
- Lectura de obras de referencia (*especificar el nombre y tipo de obra*):

- Otra (*especificar*): _____

Contexto actual de docencia de ELE (marque en verde una o varias opciones)*:

- **Clases particulares**
 - Clases en una escuela o academia de idiomas
 - Tipo de escuela/academia en la que se trabaja: _____
 - Clases a docentes en formación (*marque esta opción solo si es docente formador*)
 - Asignatura que imparte en la universidad o curso (*marque esta opción solo si es docente formador*): _____
 - Otros contextos (*especificar*): _____
-

**Si actualmente usted no trabaja como docente de ELE puede contestar este apartado y el siguiente teniendo en cuenta su última experiencia docente en ELE.*

Explíquenos qué libertad tiene como docente a la hora de evaluar (*es decir, si, por ejemplo, ya le viene programada por completo por el centro o si, por el contrario, le dejan tiempo y libertad para prepararla íntegramente o solo puede cambiar los porcentajes o alguna actividad, o hay una parte que viene programada y luego usted puede llevar al aula actividades propias de evaluación, etc.*):

Contextos de sustituciones en academias: pruebas de nivel y evaluaciones de evolución (al final del nivel), realizadas por otros profesores. Libertad en la propuesta y corrección de ejercicios, ya sea de manera individual o en clase abierta.

Contextos de clases particulares (de conversación): si es puntual me paro un momento y le corrijo el error. Si es sistemático me detengo más y se lo explico. Va a petición de la alumna, ella desea hablar todo lo que pueda.

Fuente: Elaboración propia y compleción por parte de DEE2

Anexo H: Cuestionario previo de datos básicos de DEE3

Tabla 9

Cuestionario previo de datos básicos de DEE3

Nombre: XXX **Identificador (solo investigador):** DEE3 **Edad:** 50

Tipo de docente (marque en verde una o dos opciones):

Docente en formación Docente formador **Docente en ejercicio**

Años de experiencia como docente de ELE: más de 20 años **Años de experiencia como docente de otras LE:** 5 años

Estudios universitarios realizados o en curso: **Cursos de formación en ELE/LE realizados:** Formación de la UIMP de profesores. Otros cursos.
- Filología inglesa (licenciatura)

Formación en evaluación (marque en verde las opciones de la lista siguiente):

- Módulo/asignatura en el grado universitario
- Módulo/asignatura en el máster de ELE
- Curso específico de más de 10 horas (*especificar nombre del curso*):

- Sesión formativa en un congreso (*especificar nombre de la ponencia, comunicación o sesión*): _____)
- Lectura de obras de referencia (*especificar el nombre y tipo de obra*):

- Otra (especificar):** Examinadora de DELE A1-A2 (Instituto Cervantes)

Contexto actual de docencia de ELE (marque en verde una o varias opciones)*:

- Clases particulares
- Clases en una escuela o academia de idiomas**
 - Tipo de escuela/academia en la que se trabaja: academia de ELE acreditada por el Instituto Cervantes (formación no reglada)
- Clases a docentes en formación (*marque esta opción solo si es docente formador*)
 - Asignatura que imparte en la universidad o curso (*marque esta opción solo si es docente formador*): _____
- Otros contextos (*especificar*): _____

**Si actualmente usted no trabaja como docente de ELE puede contestar este apartado y el siguiente teniendo en cuenta su última experiencia docente en ELE.*

Explíquenos qué libertad tiene como docente a la hora de evaluar (*es decir, si, por ejemplo, ya le viene programada por completo por el centro o si, por el contrario, le dejan tiempo y libertad para prepararla íntegramente o solo puede cambiar los porcentajes o alguna actividad, o hay una parte que viene programada y luego usted puede llevar al aula actividades propias de evaluación, etc.*):

En principio la evaluación está programada por el centro y seguimos unos criterios comunes como escuela. Disponemos de un manual de procedimiento académico y de un plan de enseñanza. Por un lado, tenemos una evaluación más sumativa: al final de cada nivel los estudiantes pasan un examen propio de la academia y un DELE. Por el otro, tenemos una evaluación más formativa, cualitativa, integrada en el proceso de enseñanza. Se trata de una evaluación continua del aula, que va a cargo del profesor al que se le ha asignado ese nivel, y en el que dicho profesor hace uso del sentido común como docente y nativo de la lengua para evaluar a los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia y compleción por parte de DEE3

Anexo I: Cuestionario previo de datos básicos de DFR1

Tabla 10

Cuestionario previo de datos básicos de DFR1

Nombre: XXX **Identificador (solo investigador):** DFR1 **Edad:** 40

Tipo de docente (marque en verde una o dos opciones):

Docente en formación **Docente formador** Docente en ejercicio

Años de experiencia como docente de ELE: 14 **Años de experiencia como docente de otras LE:** -

Años de experiencia como docente formador de futuros profesores de ELE: 6

Estudios universitarios realizados o en curso: **Cursos de formación en ELE/LE realizados:**

Doctor en Didáctica de la Lengua y la literatura Máster en formación de profesores de ELE
 Curso de formación de profesores de ELE (International House)
 Asistencia y participación en múltiples eventos centrados en la enseñanza-aprendizaje de ELE

Formación en evaluación (marque en verde las opciones de la lista siguiente):

- Módulo/asignatura en el grado universitario
- Módulo/asignatura en el máster de ELE**
- Curso específico de más de 10 horas (*especificar nombre del curso*):

- Sesión formativa en un congreso (especificar nombre de la ponencia, comunicación o sesión):** Varios en Encuentros Prácticos de ELE (IH-Difusión), ofrecidos por Fuensanta Puig, Neus Figueras, etc.
- Lectura de obras de referencia (especificar el nombre y tipo de obra):**

Alderson, J.C., *et al.* 1995, Exámenes de idiomas. Cambridge: Cambridge University Press¹⁷.
 Bachman, L.F., 1990, Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press.
 Figueras Casanovas, N.; Puig Soler, F., 2013, Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera. Madrid: Edinumen.

- Otra (*especificar*): _____

Contexto actual de docencia de ELE (marque en verde una o varias opciones)*:

¹⁷ No se recogen en el listado de referencias las obras que los participantes han añadido en sus cuestionarios de datos básicos a no ser que correspondan a autores consultados para la elaboración de este trabajo. Asimismo, se han mantenido las referencias de las obras en la forma en la que los participantes nos mandaron los cuestionarios.

-
- Clases particulares
 - Clases en una escuela o academia de idiomas
 - Tipo de escuela/academia en la que se trabaja: _____
 - Clases a docentes en formación (*marque esta opción solo si es docente formador*)
 - Asignatura que imparte en la universidad o curso (*marque esta opción solo si es docente formador*):

En el ámbito de ELE:

Conceptos Fundamentales (impartida en los másteres de UB y UNIBA)

Didáctica de los Textos Literarios en ELE (impartida en máster UNIBA)

Análisis del Discurso (impartida en máster UNIBA)

Diseño de Actividades Comunicativas de la Lengua: parte de destrezas orales (máster Universidad Nebrija)
 - Otros contextos (*especificar*): _____

* Si actualmente usted no trabaja como docente de ELE puede contestar este apartado y el siguiente teniendo en cuenta su última experiencia docente en ELE.

Explíquenos qué libertad tiene como docente a la hora de evaluar (*es decir, si, por ejemplo, ya le viene programada por completo por el centro o si, por el contrario, le dejan tiempo y libertad para prepararla íntegramente o solo puede cambiar los porcentajes o alguna actividad, o hay una parte que viene programada y luego usted puede llevar al aula actividades propias de evaluación, etc.*):

Cada asignatura de las que imparto en el ámbito de la formación de profesores de ELE mantiene sus propias características. En algunos casos, como en Conceptos Fundamentales en el máster de la UB presencial, la única limitación está en el hecho de no proponer exámenes: yo mismo decido cuántas actividades de evaluación se propondrán y cuál será el valor en relación con la nota final y global de la asignatura. En las asignaturas de UNIBA se siguen los mismos parámetros, aunque se recomienda proponer una actividad por semana (las asignaturas duran 4 semanas). Por lo demás, hay total libertad.

En relación con la parte de la asignatura que imparto en el máster de ELE de la Universidad Nebrija, el sistema de evaluación viene dado (4 actividades parciales y una actividad final). Puesto que comparto la asignatura con una colega, la actividad final está acordada. Con las 4 actividades de curso que debo planificar (también 1 por semana) tengo total libertad.

Anexo J: Cuestionario previo de datos básicos de DFR2

Tabla 11

Cuestionario previo de datos básicos de DFR2

Nombre: XXX

Identificador (solo investigador): DFR2

Edad: 39

Tipo de docente (marque en verde una o dos opciones):

Docente en formación

Docente formador

Docente en ejercicio

Años de experiencia como docente de ELE: 13 años aprox.

Años de experiencia como docente de otras LE: 0

Años de experiencia como docente formador de futuros profesores de ELE: 5

Estudios universitarios realizados o en curso:

Grado Traducción e Interpretación

Cursos de formación en ELE/LE realizados: Curso de formación de profesores International

Doctorado en Didáctica de las lenguas, House

Universidad de Barcelona

Máster en formación de profesores de ELE,

Universidad de Barcelona

Formación en evaluación (marque en verde las opciones de la lista siguiente):

- Módulo/ asignatura en el grado universitario
- Módulo/ asignatura en el máster de ELE**
- Curso específico de más de 10 horas (*especificar nombre del curso*):

- Sesión formativa en un congreso (*especificar nombre de la ponencia, comunicación o sesión*): _____)
- Lectura de obras de referencia (*especificar el nombre y tipo de obra*):

- Otra (*especificar*): _____

Contexto actual de docencia de ELE (marque en verde una o varias opciones)*:

- Clases particulares
- Clases en una escuela o academia de idiomas**
 - Tipo de escuela/academia en la que se trabaja: escuela de idiomas de una universidad pública

-
- **Clases a docentes en formación** (*marque esta opción solo si es docente formador*)
 - Asignatura que imparte en la universidad o curso (*marque esta opción solo si es docente formador*): Variedades del español y contextos bilingües; Las TIC en la didáctica de ELE
 - Otros contextos (*especificar*): _____

**Si actualmente usted no trabaja como docente de ELE puede contestar este apartado y el siguiente teniendo en cuenta su última experiencia docente en ELE.*

Explíquenos qué libertad tiene como docente a la hora de evaluar (*es decir, si, por ejemplo, ya le viene programada por completo por el centro o si, por el contrario, le dejan tiempo y libertad para prepararla íntegramente o solo puede cambiar los porcentajes o alguna actividad, o hay una parte que viene programada y luego usted puede llevar al aula actividades propias de evaluación, etc.*):

En el contexto de ELE la evaluación está definida según el programa en el que se esté impartiendo clases. En general, la evaluación de los cursos contempla una parte de evaluación continua en la que se evalúan destrezas comunicativas y progreso general del alumno y evaluaciones de nivel que permiten la obtención de certificados oficiales de nivel según el MCER. La ponderación de cada una de las partes de evaluación está estipulada y no se nos permite cambiarla de forma individual. En todo caso, hay mecanismos mediante los cuales los profesores podemos sugerir mejoras, que pueden acabar implementándose. También, por lo general, los profesores tenemos algo de libertad para elegir, crear o modificar las pruebas de evaluación continua mientras que los exámenes de certificación se crean y actualizan desde el departamento pertinente. Dicho esto, existen algunos programas en los que los profesores gozan de algo más de libertad a la hora de evaluar, por ejemplo, español para el turismo o español de negocios, en los que muchas veces los profesores elegimos evaluar mediante un proyecto y no un examen.

En los dos másteres de formación de profesores de ELE en los que trabajo (a distancia y presencial), existe bastante libertad a la hora de evaluar. En ambas asignaturas, evaluo (evaluamos, en la asignatura que comparto) mediante diferentes tareas que buscan poner en práctica aquello que trabajamos en clase.

Anexo K: Cuestionario previo de datos básicos de DFR3

Tabla 12

Cuestionario previo de datos básicos de DFR3

Nombre: XXX

Identificador (solo investigador): DFR3

Edad: 54

Tipo de docente (marque en verde una o dos opciones):

Docente en formación

Docente formador

Docente en ejercicio

Años de experiencia como docente de ELE: 25 años

Años de experiencia como docente de otras LE: 0

Años de experiencia como docente formador de futuros profesores de ELE: 21,5

Estudios universitarios realizados o en curso:

Magisterio

Cursos de formación en ELE/LE realizados:

Curso de formación de profesores International House

Curso de examinador Cervantes

Asistencia a congresos

Formación en evaluación (marque en verde las opciones de la lista siguiente):

- Módulo/asignatura en el grado universitario
- Módulo/asignatura en el máster de ELE
- Curso específico de más de 10 horas (*especificar nombre del curso*):

- Sesión formativa en un congreso (*especificar nombre de la ponencia, comunicación o sesión*): Varias / Evaluación para el aprendizaje.
- Lectura de obras de referencia (*especificar el nombre y tipo de obra*): Exámenes de idiomas (Alderson), *Pautas para la evaluación* (Neus Figueras, Fuensanta Puig), *10 ideas clave para la evaluación* (Neus Sanmartí). He leído muchas obras.
- Otra (*especificar*): _____

Contexto actual de docencia de ELE (marque en verde una o varias opciones)*:

- Clases particulares
- Clases en una escuela o academia de idiomas
 - Tipo de escuela/academia en la que se trabaja: academia de español lengua extranjera y de cursos de formación de profesores de ELE. Institución de enseñanza no reglada.
- Clases a docentes en formación (*marque esta opción solo si es docente formador*)
 - Asignatura que imparte en la universidad o curso (*marque esta opción solo si es docente formador*): Tutora del curso.
- Otros contextos (*especificar*): _____

**Si actualmente usted no trabaja como docente de ELE puede contestar este apartado y el siguiente teniendo en cuenta su última experiencia docente en ELE.*

Explíquenos qué libertad tiene como docente a la hora de evaluar (*es decir, si, por ejemplo, ya le viene programada por completo por el centro o si, por el contrario, le dejan tiempo y libertad para prepararla íntegramente o solo puede cambiar los porcentajes o alguna actividad, o hay una parte que viene programada y luego usted puede llevar al aula actividades propias de evaluación, etc.*):

Curso de ELE

Existe total libertad para la preparación, aunque hay unos cuantos requisitos/especificaciones:

- El centro fija la nota de corte en 6,5.
- Solicita que se evalúe a partir de muestras recogidas en las diferentes destrezas.
- No existen criterios establecidos a nivel de centro.

La evaluación que se lleva a cabo es formativa y sumativa.

Curso de formación de profesores de ELE

Criterios pactados con la UB. La evaluación se basa en las prácticas, el portafolio y el *feedback* que se da en las prácticas y en las clases. Tiene un carácter más cualitativo. Hay una evaluación sumativa final cualitativa, es decir, el resultado no es numérico, sino que viene en un informe. No hay evaluación sumativa cuantitativa.

Anexo L: Transcripción entrevista a DEF1

1 I: Empezamos hablando un poco de sus experiencias como estudiante de lenguas extranjeras,
2 ¿qué experiencias recuerda siendo evaluada cuando estudiabas lenguas?

3 DEF1: ¿Evaluada yo como estudiante de otras lenguas extranjeras?

4 I: Sí, de lenguas extran... Alemán o inglés.

5 DEF1: *Mmm...* Bueno, claro. He estudiado durante muchos años lenguas extranjeras con los
6 profesores de primaria en el colegio. Entonces la evaluación ha sido muy distinta según el
7 contexto. *Mmm...* Por ejemplo, yo diferencio bastante entre lo que ha sido la evaluación
8 obligatoria, que he hecho con respecto a inglés y alemán, y la evaluación que he hecho en
9 academias, por ejemplo. Entonces en esta educación obligatoria ha sido más una evaluación
10 muy similar a cualquier otra asignatura que se haya podido dar... Yo qué sé, como fuera
11 Historia o cualquier otra cosa. Simplemente con la diferencia con la diferencia de quizá hacer
12 un poquito más de hincapié en mejorar borradores o que los profesores son conscientes de que
13 no es algo que dominas y que te tienen que ayudar por ahí y con el *feedback* es una forma de
14 ello. Pero a pesar de esas pequeñas cosas, se parecía mucho a la evaluación general que se
15 seguía en el colegio o en el instituto. En academias sí que al estar ya más enfocados en lenguas
16 extranjeras y todo este tema sí que se trabajaban más las destrezas y evaluar según las destrezas
17 teniendo un peso bastante equitativo entre ellas a diferencia de la ESO o en primaria, por
18 ejemplo. Y luego también dependía de... Era acreditativo o sumativo si tú tenías que tener un
19 certificado con ello. Si me apuntaba simplemente a un curso para aprender eso no era
20 importante, por ejemplo.

21 I: Y, ¿hay alguna experiencia que le marcara positiva o negativamente siendo evaluado? Y
22 hablamos de lenguas extranjeras.

23 DEF1: De lenguas extranjeras.

24 I: Sí.

25 DEF1: Bueno, eh... Algo que a mí me gustaba mucho era... Por ejemplo, aunque requiriese
26 un poco más de trabajo me gustaba cuando me devolvían las redacciones con los fallos
27 marcados, pero sin que me dieran la respuesta para que yo tuviera que pensar otra vez y que
28 luego realmente ya me dieran la explicación final o me dieran la corrección final una vez yo
29 me hubiera pensado cómo podía mejorar eso. Eso creo que fue una forma de hacerme aprender

30 y de hacerme fijar mucho en lo que tenía mal, pero haciéndome pensar a la vez, reflexionar y
31 volver sobre ello, y luego recibiendo realmente la respuesta correcta que me ofrecía el profesor.

32 I: Y, ¿alguna negativa que no le haya gustado siendo evaluada?

33 DEF1: *Mmm...* Alguna negativa así que pueda recordar no me destaca nada sobre el resto, pero
34 quizá como un poco relacionado con lo que he dicho antes que las destrezas no tuvieran la
35 misma... Que no fueran equilibradas en cuanto a ser evaluadas por ejemplo en eso, en la ESO
36 o en primaria, que quizá se tenían más en cuenta los exámenes gramaticales que las
37 producciones escritas o la comprensión oral, por ejemplo. Pero no es algo que yo concibiera
38 como algo muy negativo en su momento. Es ahora con perspectiva de profesora que detecto
39 esto.

40 I: Vale. Y, usted, como estudiante de lenguas, ¿con qué tipo de evaluación se ha sentido más
41 cómoda siendo evaluada? O se siente más cómoda así ahora también está estudiando alemán.

42 DEF1: Bueno, con la parte más formativa, ¿no? Porque, aunque luego se pueda complementar
43 con la sumativa y acreditativa... Totalmente con la formativa de darme pasitos para que yo
44 llegue a producir aquello que se espera de mí. Porque, al fin y al cabo, si no me has ayudado
45 primero no te voy a hacer el producto final de primeras.

46 I: Perfecto. Usted ahora está en el segundo año de máster. ¿Reconoce algún cambio en sus
47 creencias sobre el proceso evaluativo? ¿Desde que empezó estos estudios?

48 DEF1: En el máster no realmente, pero sí que tuve este cambio en cuarto de carrera creo que
49 era, con una asignatura de evaluación que hicimos que era bastante parecida en cuanto a
50 contenido con la actual del máster. Si no hubiera hecho esta asignatura seguramente sí que
51 hubiera tenido este cambio de perspectiva ahora, pero más o menos los conceptos que me
52 hicieron llamar más la atención y cambiar mi modo de ver fueron en la carrera. Aunque ahora
53 sí que es verdad como decía lo hemos retomado en el máster y que si no hubiera sido así me
54 hubieran sorprendido ahora y cambiado mis creencias.

55 I: ¿Qué cambió por ejemplo? ¿Qué le hubiese sorprendido?

56 DEF1: Por ejemplo, yo era quizá un poco anarquista en este sentido de decir: «Ah, pues una
57 nota numérica no sirve para nada o es incompatible con otro tipo de evaluación». Y aquí
58 aprendí que no tiene por qué. Que, claro, una cosa es acreditar algo y otra cosa es hacerlo
59 formativo, y que se pueden combinar las dos. Otra cosa ya es que, si tú realmente te hace falta

60 para algo o no que tú tengas esa nota numérica, y, obviamente, aprender es el fin de aprender...
61 Bueno, sí, de aprender. ¿no? *Mmm...* Pero yo siempre lo veía como algo muy incompatible y
62 me doy cuenta de que no tiene por qué serlo. Y luego me di mucha cuenta de forma muy
63 explícita por así decirlo, de que como alumno o como profesor debemos saber qué nos van a
64 evaluar realmente para saber qué se espera de nosotros y eso fue algo que me marcó mucho.

65 I: ¿Usted cree que los profesores de nuestra profesión de Español Lengua Extranjera están
66 formados en evaluación?

67 DEF1: Yo creo que hay un poquito de todo. Hay gente que sí que se ha formado en docencia
68 de lenguas extrajeras y creo que, por otro lado, hay gente que simplemente por el hecho de ser
69 nativo o conocer muy bien dominar muy bien la lengua se ha puesto a dar clases y se ha
70 enfrentado a ello, pero cuando han hecho eso sin alguna formación de educación quizá sí que
71 han seguido un poco los modelos que han visto siempre en clase, pero no acaban de ver por
72 qué o cómo acabarlo de complementar. Supongo que poco a poco con la experiencia van
73 mejorando en ese sentido y van viendo qué falla, pero no siempre. Depende de si han recibido
74 esta formación o no o si lo han hecho explícito.

75 I: Y usted... A ver, lleva pocos años en el ELE, ¿pero está satisfecha de cómo está la evaluación
76 en su profesión?

77 DEF1: ¿En mi caso personal?

78 I: O, en general. Cómo está este tema en ELE.

79 DEF1: Bueno, en general, me siento positiva en el hecho de que veo mucho movimiento de,
80 por ejemplo, con el encuentro práctico... Con todo este tipo de cosas yo creo que el español
81 tiene bastante fuerza en cuanto a instituciones que la respaldan y congresos y todo este tipo de
82 cosas que ayudan mucho y que motivan mucho la formación, y que en este sentido yo creo que
83 soy optimista. Claro que seguro que hay casos como he dicho antes que seguro que hay gente
84 que no es consciente de ello, pero por lo general yo me siento optimista y en cuanto a mí
85 personalmente también, porque como he recibido esta formación también voy viendo cómo
86 aplicarlo de la mejor manera posible en el aula. Quizá no sea la mejor del mundo, pero yo
87 misma ya voy viendo por aquí puedo tirar... Esto funciona mejor, esto no funciona tan bien.

88 I: ¿Es consciente de algunas directrices de buena práctica? O, ¿emplea lo que le enseñaron en
89 los módulos del máster?

90 DEF1: Un poquito combinado, claro. A mí hay muchas cosas que... Por ejemplo, las clases
91 particulares, si es alguien que no necesita enseñar ningún título o a veces complemento el
92 español como lengua extranjera a necesidades muy concretas como... «Necesito entender esta
93 otra asignatura en esta lengua extranjera». Entonces, claro, mi tipo de ver la evaluación es
94 esencialmente muy distinta a lo que puede ser una academia convencional en este sentido.
95 Entonces, sí que me baso mucho en trabajar los borradores, entender por qué esto tiene que ser
96 de otra forma o todo ello, pero por ejemplo a mí en este sentido pues... deajo más de lado la
97 parte sumativa o la parte acreditativa, porque en este sentido no me hace falta. Pero si me
98 hiciera falta, obviamente seguiría un poco... Porque me viene un poco más de nuevo a la hora
99 práctica, por así decirlo, lo que me han dicho o lo que he aprendido en las asignaturas de
100 evaluación.

101 I: Actualmente, se habla mucho que hay una tensión, digamos, o una posibilidad de que no
102 puedan coexistir la evaluación formativa, la evaluación para el aprendizaje, y la del
103 aprendizaje. ¿Usted qué cree sobre esta tensión? ¿Cree que son compatibles estas evaluaciones?
104 O, ¿cada una por su lado?

105 DEF1: ¿Se refiere a la formativa...?

106 I: Y la sumativa.

107 DEF1: Y la sumativa. Eh... bueno, como he dicho antes, yo creo que son compatibles, pero se
108 tiene que... Lo que pasa es que muchas veces se tiende a, al tener la sumativa, a olvidar cuando
109 hay poco tiempo para llevar a cabo el currículum o lo que sea se tiende a olvidar la formativa,
110 pero yo creo que, por lo general, bien implantados son totalmente compatibles una con la otra
111 y que nunca se debe olvidar el fin de para qué ese alumno está aprendiendo o está en ese curso.
112 Por eso he dicho que a mí por ejemplo la sumativa no me hace falta, pero si hace falta y es
113 necesaria yo creo que es totalmente compatible.

114 I: Cree que pueden integrarse sin problema en el currículum.

115 DEF1: *Ahá.*

116 I: Muy bien. Ahora, hablando de sus creencias como sujeto activo, digamos como docente, ¿me
117 podría resumir con sus palabras en un par de frases qué es para usted evaluar?

118 DEF1: Vale. Para mí evaluar es poder detectar qué necesita el alumno, hacérselo explícito en
119 el sentido de «mira, yo he detectado esto, quiero que sepas qué quiero de ti ahora», y que el

120 alumno sea consciente de ello en todo momento. Y sí por el camino necesito hacer actividades
121 o cosas que le ayuden a ver estas cosas lo tengo que hacer, y que tiene que ser algo que
122 totalmente que sea el motor del aprendizaje para el alumno.

123 I: Muy bien. Ahora le voy a dar una tarjetita con unas definici... Afirmaciones sobre
124 evaluación, ¿de acuerdo? Se las lee para usted y luego me tiene que decir... bueno, leerme en
125 voz alta las que está más de acuerdo o me dice: «La A, por ejemplo». Y me explica por qué
126 está más de acuerdo con esa o esas. ¿De acuerdo?

127 DEF1: Vale.

128 I: Aquí las tiene.

129 DEF1: Vale. [*Pasan unos 22 segundos*]. Vale, yo estaría sobre todo más de acuerdo con la B,
130 la E y la F. Lo que pasa que la B sería en el sentido de cuando se habla de evaluación de
131 diagnóstico, por ejemplo. Para luego permitir que cada uno según su nivel se pueda repartir
132 con su mismo nivel o bien si se pretende por algo específico que estén con alguien que tenga
133 más nivel para darle ese input + 1, ¿no? Pero en ese sentido, no para que tengamos que
134 relevarlos a tú eres este nivel o esto y relevarlos a eso y ya está. *Mmm...* La E, porque para mí
135 sería la evaluación formativa que, vamos, para mí es el pilar, ¿no? Vale, pues eso. Si necesitas
136 ayuda con algo que tú sepas cómo y que yo voy a estar para ti como una guía y la F también
137 porque al fin y al cabo una vez fuera del aula necesitan estar los alumnos por ellos solos y
138 debemos darles herramientas para que ellos también sepan un poco cómo autogestionarse y
139 cómo seguir con el aprendizaje ahí fuera también. No es todo el aula. Y es algo que necesitan
140 implicarse ellos también.

141 I: Muy bien. He visto en su biodata, en su cuestionario de datos básicos, que ha trabajado,
142 digamos, en las prácticas y también como docente de clases particulares, pero de español.

143 DEF1: *Ahá.*

144 I: Me comentó, me escribió que había una parte sumativa en las prácticas. ¿Se acuerda de cómo
145 era esa parte? ¿Cómo era la evaluación en las prácticas?

146 DEF1: Claro, yo es que al estar de prácticas no sé muy bien cómo eran los porcentajes o cómo
147 lo tenían en cuenta. Solo sé que a ellos sí que les daban una nota numérica que salía de las
148 diferentes destrezas y las diferentes actividades que hacían, pero desconozco qué tenía más
149 importancia o cómo lo dividían. Eso lo desconozco.

150 I: ¿Qué opina de ese proceso de evaluación? ¿Qué pudo ver?

151 DEF1: Bueno, de lo que pudo ver... Claro, de la parte sumativa no pude entrever demasiado,
152 pero cuando yo estuve ahí vi que la parte formativa tenía un gran peso en el aula, que
153 constantemente se pretendía guiar a los alumnos. Además, era un nivel muy bajito y se tenía
154 en todo momento muy en cuenta. Sus limitaciones, pero también sus posibilidades y se
155 fomentaba todo aquello, entonces, en ese sentido, por lo que vi me pareció bien.

156 I: ¿Le comentaron que tenía que hacerlo de esta forma, la parte formativa, en forma de
157 *feedback*, o...?

158 DEF1: *Mmm...* No me lo pidieron explícitamente, porque ya vieron que yo iba con esa
159 intención, pero como yo en la parte de observación ya vi que la tutora que tenía ya seguía un
160 poco esta línea, así que supongo que por eso no hubo tampoco ningún problema.

161 I: Pero ¿preferiría quizá tener la libertad que ha tenido a la hora de crear instrumentos en las
162 clases particulares?

163 DEF1: Bueno, la verdad es que tuve bastante libertad de crear los instrumentos que quisiera o
164 hacerlo como quisiera, pero claro, tampoco me llegaron a llamar la atención en ningún
165 momento, porque en ningún momento estuvieron en desacuerdo con mis decisiones.
166 Entonces...

167 I: Los alumnos se refiere.

168 DEF1: Los alumnos y la tutora que estaba controlándome. Entonces no...

169 I: Pero, digamos que... ¿prefiere tener la libertad que tiene en las clases particulares o estar en
170 una academia...?

171 DEF1: Bueno, claro, aquí no me desagradó para nada como lo estuve haciendo. Supongo que
172 también depende de la academia. En ese sentido como tengo poca experiencia en academia
173 quizá no te pueda acabar de responder por aquí, pero por la experiencia que tengo no me
174 molestó en absoluto ni me pareció más incómodo. Simplemente, era un poco distinto, pero
175 porque los fines que tenían los alumnos y los objetivos eran distintos a los que tienen mis
176 alumnos particulares.

177 I: Y en las particulares, ¿se siente cómoda creando los instrumentos? ¿Cómo los crea, con su
178 ayuda, o depende de lo que ellos le pidan?

179 DEF1: Depende un poco de la actividad, pero a veces para... Sí que suelo consensuar mucho
180 qué quiero de ellos o cómo tiene que ser la actividad, o cómo tiene que ser un proyecto. Cuando
181 son proyectos más grandes o que van a durar varias sesiones, entonces para ubicarlos mejor y
182 para que sepan qué deben hacer pues... entonces, hacemos una negociación de criterios o
183 ponemos: «Vale, vamos a hacer esto, ¿para ti qué necesita tener esto?». Entonces hacemos una
184 lista conjuntamente, pero si son actividades más pequeñas o eso quizá no la hago tan explícita
185 esta parte.

186 I: Ahora, con esta otra parte de la hoja le voy a facilitar tres listas con instrumentos de
187 evaluación, ¿de acuerdo?

188 DEF1: *Ahá.*

189 I: En su caso son tres. Tenemos una parte que son los instrumentos que cree que son más
190 adecuados para evaluar a futuros docentes de ELE, o sea, como nosotras, por ejemplo. Luego
191 hay una parte que es más pensando en los contextos en los que ha enseñado ELE. Me tiene que
192 comentar, bueno, marcar los instrumentos que utiliza para evaluar a sus alumnos y también,
193 por otro lado, los que cree que son más adecuados para evaluar a alumnos de ELE. O sea, le
194 doy estas tres listas y entonces me tiene que marcar... Si usted cree que ningún instrumento es
195 adecuado, ¿vale? También me tiene que justificar su decisión.

196 DEF1: Vale.

197 I: Le dejo un momento.

198 DEF1: [*Pasan unos 72 segundos, en los que DEF1 marca los ítems de las tres listas*]. Ahora
199 sí.

200 I: Vamos a ver primero los instrumentos para los futuros docentes de ELE. [*DEF1 ha marcado*
201 *el portafolio, el feedback inmediato en el aula, las rúbricas de autoevaluación y las de*
202 *coevaluación*]. ¿Por qué me ha marcado estos instrumentos?

203 DEF1: Vale, *mmm...* Bueno, supongo que como he dicho antes también depende un poquito
204 de las necesidades de cada contexto, pero si tuviera que decidir de forma general creo que son
205 las formas que más consciente hacen al estudiante, en este caso de docente, ¿no?, de en qué
206 falla y de hacerlo reflexionar de... Y, luego, el *feedback* inmediato porque es algo que...
207 Bueno, a veces va bien que te lo digan justo en el momento para que tú lo relaciones muy bien.
208 Y que luego esto lo puedas complementar con el portafolio, que puedes reflexionar a

209 posteriori... O con las rúbricas, que lo puedas volver a ver con más calma. Pero, claro, por
210 ejemplo, tutorías... No tiene por qué ser mejor una tutoría que otro medio. No digo que sea
211 malo, por ejemplo, pero a veces no es posible, ¿no? Y también hay que ser un poco prácticos
212 en la vida, ¿no? De saber que a veces no todo es posible.

213 I: *Ahá.*

214 DEF1: Por tiempo y lo que sea. Y tema de exámenes y... y todo eso, creo que no es necesario
215 porque creo que es algo que... ser docente, aparte de algo teórico es muy práctico y que se
216 pueda relacionar muy bien... Y si acaso tiene que ser teoría relacionada con práctica, sobre
217 todo. Entonces, no creo que un examen sea lo más adecuado para evaluar a un futuro docente
218 de ELE. Sí que puede ser un buen complemento para según qué situaciones, pero no como algo
219 general. Y más o menos por estas razones he seleccionado las que he seleccionado.

220 I: Y en el caso de los alumnos he visto que se parece bastante a los instrumentos que usted ha
221 utilizado. Tenemos el *feedback* y las rúbricas. [DEF1, en la lista 4 ha seleccionado la
222 *observación directa, el portafolio, el feedback inmediato en el aula, las redacciones escritas y*
223 *las rúbricas de autoevaluación y de coevaluación*].

224 DEF1: Sí, lo que los alumnos.... Claro, en general, me cuesta más pensarlo porque como he
225 dicho mis alumnos no necesitan nada acreditativo, pero puede haber alumnos que necesiten
226 algo acreditativo. Entonces, un buen método puede ser algún tipo de examen, pero claro, aquí
227 no lo he marcado porque para mí, en mi sentido, no es totalmente necesario. Pero sí que, por
228 ejemplo, a diferencia he marcado el portafolio o las rúbricas de coevaluación porque aquí
229 pueden trabajar en grupo; en cambio, mis clases particulares suelen ser de una persona
230 solamente, entonces esto es más complicado de llevar al aula. Y, por es... Por ejemplo, en el
231 otro no lo he marcado y aquí sí. Pero bueno, siempre siempre siempre tiene que ir muy ligado
232 a cuál es el contexto y el fin que tiene ese curso.

233 I: O sea, digamos que no hay unos... Para usted no hay unos más apropiados que otros, sino
234 saberlos utilizar en el contexto adecuado.

235 DEF1: Exacto, es decir sí que hay cosas que apenas hacen falta usar a veces, depende de cómo
236 se lleve el curso, como las tutorías, por ejemplo, porque hacerlo en modo de charla aparte o
237 integrarlo en una misma clase no tiene por qué ser decisivo. Pero quizá pueda ser necesario si
238 el alumno que tengas ahí es muy vergonzoso o necesita una ayudita extra, ¿no? Pero, por
239 ejemplo, no diría que es la que destacaría más, pero bueno, todo tiene su qué en algún momento.

240 I: Y si hablamos sobre el momento en que cree usted que se debe evaluar en ELE... Le voy a
241 decir tres opciones. Cuándo cree que es más adecuado evaluar. Al inicio del curso, durante
242 todo el proceso, es decir, esto incluye inicio, proceso y final, o al final.

243 DEF1: Vale... A ver, *mmm...* Bueno, es que se evalúa en cada momento para cosas diferentes.
244 Entonces, al inicio sería como evaluación de diagnóstico, para saber las necesidades que tiene
245 ese grupo o ese estudiante. En el proceso para ver cómo lo lleva para llegar al producto final o
246 para llegar a los objetivos finales... Pero también muy importante, que es donde va a recibir la
247 mayoría de la evaluación formativa, y al final para ver si realmente, aunque le hayamos estado
248 ayudando y tal, realmente ha *asolido* esos objetivos, y aunque normalmente si durante el
249 proceso se ha visto que ha ido bien casi siempre al final ha ido bien, Pero bueno, cada momento
250 es para algo distinto.

251 I: Vale, pero importante evaluar en todos momentos del aprendizaje.

252 DEF1: Claro, si conoces muy bien el grupo o ya sabes que vienen de un nivel que acabas de
253 impartir tú y están al nivel siguiente... quizá la del diagnóstico no hace falta, pero bueno, que
254 si no conoces el contexto es necesaria para tener en cuenta las diferencias de todo el mundo, o
255 para ver el nivel común de todo el mundo. La del proceso sí que es verdad que es la más
256 importante porque... aunque la final pueda hacer que apruebes o no apruebes si es algo
257 acreditativo, es donde realmente va a haber el aprendizaje. El aprendizaje nuevo. Entonces, en
258 cuanto a importancia, por así decirlo, quizás diría la del proceso, pero cada una tiene su qué.

259 I: De acuerdo. Y si hablamos ahora de la evaluación entre pares, es decir, la coevaluación entre
260 alumnos, ¿usted qué beneficios cree que tiene, para los alumnos?

261 DEF1: Para mí lo beneficioso es que... *Mmm...* quizá un mismo alumno no se ha dado cuenta
262 de sus propios errores, pero es capaz de detectar los de otra persona, y por ahí también se
263 aprende, porque quizá no se ha dado en su contexto de redacción o en su producción o en lo
264 que sea, pero quizá lo hubiera cometido, y, al reflexionar sobre otro con perspectiva ve lo que
265 podría haberle fallado, pero también puede ver cosas positivas de un compañero que dice: «Uy,
266 pues esto lo podría haber introducido yo también, y aunque no se lo marco como algo malo lo
267 destaco como algo positivo». Y por aquí también se aprende de... de coger autoconciencia
268 de... Por ejemplo, si... yo qué sé, si fuera una producción escrita de... Pues: «Ah, mira, pues
269 esta carta tenía que tener estas partes, es verdad». O... No sé, para autoconciencia, un poco de
270 autonomía también que decíamos antes, que también es importante, y para que sea algo que les
271 libere de no cohibirse tanto, ¿no? Que todos tus compañeros en un sentido u otro también van

272 a cometer errores, pero también van a hacer cosas buenas. Y creo que es un buen ejercicio en
273 ese sentido.

274 I: Y la autoevaluación, ¿cómo cree que puede ayudar al alumno de ELE en su aprendizaje?

275 DEF1: *Mmm...* Un poquito por las líneas de la coevaluación, ¿no? También de coger
276 autoconciencia de ver: «Ay, mira, pues sí, esto no lo había hecho bien del todo, pero ahora veo
277 el porqué». O: «Mira, esto pensaba que no lo había hecho bien del todo, pero ahora, cuando
278 estoy viendo los criterios, pues mira, no lo había hecho tan mal». *Mmm...* Bueno, es para tocar
279 un poco con los pies en el suelo y ver dónde me encuentro realmente, y no es algo que me dice
280 el profesor y ya está, sino que me lo tengo que pensar yo también el porqué y saber de dónde
281 sale.

282 I: Y, ¿qué rol cree que debe adoptar el docente de ELE en este contexto de autoevaluación y
283 coevaluación?

284 DEF1: *Mmm...* Yo creo que sobre todo debe dar las guías de... cómo se tiene que autoevaluar
285 o coevaluar, porque si dices: «Ah, evalúate, ¿qué crees... cómo te ha ido?». Pues el alumno
286 dirá: «Bueno, pues si lo he hecho así será por algo. Porque es mi nivel y ya está». ¿No? Pero
287 tienes que darles como cosas en las que... sobre las que reflexionar, y criterios sobre los que
288 pensar para que sea más objetivo, y para que realmente tenga un sentido. Guiarlos, en ese
289 sentido.

290 I: De acuerdo, perfecto. Pues ya habríamos acabado. Muchas gracias por su colaboración.

291 DEF1: A usted.

292 I: Adiós.

Anexo M: Transcripción entrevista a DEF2

293 I: Empezamos hablando un poco de sus experiencias como estudiante de lenguas, ¿me puede
294 contar qué experiencias recuerda siendo evaluada? Cuando aprende o aprendió lenguas
295 extranjeras.

296 DEF2: En específico, ¿cómo me sentía o cómo me evaluaban?

297 I: ¿Qué experiencias recuerda cuando la evaluaban?

298 DEF2: Pues recuerdo una muy... muy digamos en cierto modo traumática, porque cuando
299 empecé a estudiar inglés en la universidad... eh... me tenía que preparar para... en el momento
300 del examen me preparaba, me daban una hoja, me sentaba en la... en la clase. Tenía 30 minutos
301 para preparar el examen. Luego me ponía de frente a una profesora a hablar sobre el tema que
302 me había tocado. Ellos me corregían al mismo momento y me... me decían qué había hecho
303 bien, qué había hecho mal. Y esa era una de mis primeras experiencias de lengua. Luego he
304 tenido exámenes en... por ejemplo en una escuela de idiomas. He tenido exámenes muy largos,
305 muy extensos. Eran certificativos. Después otro tipo de exámenes, pues los normales. Pequeños
306 exámenes entre semana. Pero en la última experiencia que he tenido eran... no eran... Bueno,
307 eran dictados diarios del idioma. Me costaba mucho estrés, porque me tenía que preparar a
308 diario siempre para... para escribir, y después de escribir en el idioma tenía que repetir lo que
309 había escrito delante de todos. Fue un poco estresante, sí. Pero creo que fue significativa.

310 I: Y, ¿por qué fue... fueron negativas las...? ¿Fueron negativas la mayoría de las experiencias
311 siendo evaluada?

312 DEF2: Al prin... Sí, yo creo que sí, porque me causa mucho estrés y mucha presión. Porque es
313 un idioma... Depende del idioma. Es que estudié... sobre todo el de chino, me costaba mucho
314 estrés, porque... eh... al principio no entendía y me costaba, me costaba entenderlo. Y eso me
315 costaba estrés y me daba mucha vergüenza equivocarme al pronunciar las palabras.

316 I: Y, ¿hay alguna que... alguna experiencia que le marcara positivamente?

317 DEF2: Positivamente... Sí. La de inglés. Eh... estudié inglés a través de ruso, y me costó
318 también un poco, porque el ruso no es mi lengua materna, entonces tenía que estar haciendo
319 traducciones siempre en el momento. Y, pero... Al final de los exámenes finales de la
320 universidad me sentí muy bien, porque mi profesora me felicitó delante de todo el grupo, me
321 dijo que había mejorado mucho. Y eso.

322 I: Y, usted como estudiante de lenguas, ¿con qué tipo de evaluación se siente más cómoda
323 siendo evaluada?

324 DEF2: *Mmm..* ¿a qué te refieres?

325 I: ¿Cómo le gusta que le evalúen, por ejemplo? ¿O cómo preferiría?

326 DEF2: *Mmm...* me gusta que me evalúen poco a poco, o sea, constantemente, no al final del
327 todo, porque al final creo que todo se acumula; es muy difícil acu... asimilar y recordar tanta
328 información. Creo que sí... me evalúan pausadamente durante todo... por ejemplo, durante
329 todo un curso, y de diferentes destrezas creo que es mejor.

330 I: Vale, prefiere una evaluación más del proceso, digamos.

331 DEF2: Exacto.

332 I: Muy bien.

333 DEF2: Sí, más que todo que tengan en cuenta mis progresos. No solo... Es que... como que a
334 veces solo te marcan... Por ejemplo, mi profesora de chino recuerdo que odiaba que me
335 marcara todos los errores con rojo o me los tachara, o... encontrarme... o sea... aunque fuera
336 para bien o para mal, encontrarme una nota era como: «*Buah*, a saber qué me ha escrito en el
337 examen». O algo así.

338 I: *Ahá*. Y, si hablamos del momento en qué usted cree que se debe evaluar, o sea, hablamos de
339 Español Lengua extranjera, ¿en qué momento cree que se debe evaluar a los alumnos? Le digo:
340 ¿al inicio, durante el proceso, digamos, al final o en los tres momentos? Es decir, inicio, proceso
341 y final.

342 DEF2: Yo me quedaría con el proceso y el final, si es que puedo.

343 I: Sí.

344 DEF2: Porque al inicio creo que... desmotiva. Bueno, al menos yo siento eso. Es mi opinión
345 personal. Creo que más que motivarte, desmotiva, porque te haces consciente de que... de todas
346 las cosas que no sabes hacer, y lo que haces es tirar las expectativas de la persona. No sé, yo
347 creo que la del proceso sí, fundamental. Y al final también, para reflejar todo lo que has hecho
348 a lo largo de... Luego hay muchos factores, ¿no?

349 I: Si... Ahora hablamos de su formación en evaluación, ¿de acuerdo?

350 DEF2: *Ahá*.

351 I: Usted desde que empezó sus estudios para ser profe de ELE, es decir, el máster, ¿ha
352 reconocido algún cambio en sus creencias sobre evaluación, con respecto a lo anterior?

353 DEF2: Sí.

354 I: A ver, me puede explicar un poco...

355 DEF2: A ver, yo entendía que era así muy importante el proceso, pero lo entendía por comisión
356 propia. Ahora en... De hecho, creía que... Pero por lo que he visto, por ejemplo, mi madre es
357 profesora y veía que ella solo... Eran momentos de evaluación solo... Es que en Perú... Yo
358 vengo de Perú, y en Perú es así muy tradicional, y el examen final es el que cuenta más. Y, de
359 hecho, fue cuando yo empecé a estudiar inglés en Rusia, cuando ese día también empecé a
360 cambiar, porque yo... me di cuenta de que había asignaturas o profesores que te podían dar el
361 examen automático, esto de decir sin evaluación final, porque habían observado todo tu proceso
362 durante la asignatura, y te ponían un sobresaliente sin dar un examen final. Entonces, eso para
363 mí no encajaba, porque yo vengo con la idea de... el examen: «Hay que hacer el examen».

364 I: Venía con esa idea usted, y, ¿al llegar al máster que pasa?

365 DEF2: Al llegar al máster pues... me he dado cuenta de que es mucho más importante el
366 proceso, porque hay muchos... hay muchos avances que se pueden ir cer... notando, ¿no? En
367 los alumnos. En uno mismo... En uno mismo puede cambiar de parecer. Creo que rompes
368 muchas preconcepciones, ¿no? De los propios alumnos.

369 I: Sí, totalmente de acuerdo. ¿Usted cree que los profesores de ELE en general están
370 suficientemente formados en evaluación?

371 DEF2: No. Yo creo que no. Creo que tenemos ciertas limitaciones. Nos quedamos en lo que...
372 en lo que tenemos en la teoría, pero la práctica todavía... queda mucho.

373 I: ¿Cree quizá que...? ¿Qué cree que está fallando entonces? ¿Qué faltaría?

374 DEF2: Sí, es... Yo creo que falta el hecho de centrarnos más, por ejemplo, en las pequeñas
375 actividades diarias, pero porque no hay una sistematización. Eh... sabemos que tenemos que
376 tomar un examen, que sin examen... no hay nota, pero creo que... Es que... también, vuelvo a
377 lo mismo, que hay muchos factores. Y si tenemos muchos alumnos, ya caemos en la idea de:
378 «¿Cómo evalúo este proceso?». Porque evaluar alumno por alumno, o estar pendiente del
379 proceso de cada adu... alumno sería... sería una tarea abrumante. Entonces yo creo que ese es
380 el problema, que no sabemos cómo organizarnos, no sabemos cómo sistematizarnos... como

381 es... Sobre todo, es el proceso, porque al final ya sabemos: tenemos un examen, o contamos
382 cuatro o cinco tareas que se hayan ido haciendo, pero eso no es seguir el proceso en evaluación,
383 creo yo.

384 I: O sea, *mmm...* ¿usted cree que la evaluación sumativa, digamos, la del final, es más fácil
385 que...? ¿Que este es el problema, no?

386 DEF2: Sí, tenemos sí, esa idea, de que es mucho más fácil que la de ir evaluando a lo largo de
387 toda la formación.

388 I: Porque actualmente en evaluación, o en la asignatura del máster, vimos que se habla mucho
389 de que hay una tensión entre la evaluación sumativa, que es la que decíamos, y la formativa, y
390 entonces..., ¿usted cree por eso que son compatibles esas evaluaciones?

391 DEF2: ¿Que si son compatibles?

392 I: Si se pueden integrar en... en la enseñanza.

393 DEF2: Sí, no sé. Más que si se pueden se deben... se deberían, se deberían integrar.

394 I: ¿Cómo cree, por ejemplo, que se podrían compaginar ambas?

395 DEF2: *Mmm...* No sabría decirle, ahora mismo.

396 I: Por ejemplo, además de un examen, pues... eh... hacer que este examen cuente a lo largo
397 del curso o... ¿Se le ocurre?

398 DEF2: Pues no sé... Yo quizás propondría hacer, digamos, como una... un proyecto o una
399 tarea final, pero que... que vaya por partes. Que se den opcion... que den opción al alumno o
400 a los alumnos de corregir o... con el prop... con el asesoramiento del docente pues mejorar sus
401 faltas... O sea, que no sea una nota final restrictiva de decir que es la que valga, sino... sino,
402 por ejemplo, si... por ejemplo, decir un ejemplo, recuerdo un profesor de chino que me hacía
403 hacer una redacción y me... y te corregía las faltas, pero eh... nos decía: «Vale, tenéis dos
404 semanas para volver a revisar, si queréis mejorar... Os he marcado las faltas, podéis hacer
405 tutorías conmigo y podemos... podéis mejorar la nota». Entonces eso te daba opción no solo a
406 aprender de tus errores, sino que podías aprender nuevo vocabulario y encima mejorabas tu
407 nota. Entonces eso para mí... Sí, eso me ayudaba mucho, o sea, porque... Al final... Y después
408 de esta segunda entrega teníamos una tercera entrega que sí que era la final, y que el profesor
409 ya te la leía y te decía: «Ah, muy bien, has mejorado esta parte, esta parte, y... me quedo con
410 tu nota final». Pues eso. Y eso es así.

411 I: Sí, ¿sería una buena manera, no? De compaginarlas.

412 DEF2: Sí, sobre todo lo que es expresión escrita... No sé, creo que es más fácil [*se ríe*].

413 I: Ahora, si... si hablamos de la autoevaluación o la coevaluación... ¿La autoevaluación cómo
414 cree que puede ayudar a los alumnos en su aprendizaje?

415 DEF2: [*Suspira y se queda pensando unos segundos*]. Mmm.. Yo creo que XXX [*no se ha*
416 *podido transcribir este trozo*] les ayuda a tomar conciencia de... de sus limitaciones. Pero...
417 yo iría con mucho cuidado, porque también creo que hay gente que se desmotiva muy rápido,
418 sobre todo en los idiomas... no sé. [*Se ríe*]. Pero... más que todo eso, que sean conscientes
419 de... no limitaciones, sino... o sea, hasta qué punto están llegando y quizá la tarea del profesor
420 sea mostrarle todo aún lo que puede hacer. Creo que es...

421 I: Muy bien.

422 DEF2: *Ahá*.

423 I: Y en la... Si hablamos de la coevaluación, es decir, el aprendiza... La evaluación entre pares,
424 ¿usted cree que... qué beneficios cree que tiene?

425 DEF2: Yo creo que es muy beneficioso, porque... Primero: creo que no sientes esa... tanta
426 presión, ¿no? Eh... creo que puedes aprender de personas que también están en cierta manera
427 a tu mismo nivel, que pueden tener mayor experiencia o menor experiencia, pero... contribuyen
428 a tu formación, porque te dan otra perspectiva de lo que tú ves. Porque uno ve solo desde su
429 punto de vista y con su propio criterio, pero hay gente que... lo mira diferente, y eso te ayuda.
430 Siempre y cuando estés abierto, ¿no?, a aceptar las críticas, y...

431 I: O sea, ¿te ayuda quizá a concienciarte de tu proceso de aprendizaje?

432 DEF2: Exacto, sí también.

433 I: Muy bien. Y, usted... Bueno, me ha hablado un rol, lo ha mencionado... ¿Qué rol cree que
434 debe adoptar el docente en la coevaluación y la autoevaluación?

435 DEF2: [*Se queda dubitativa unos segundos*]. ¿Específicamente?

436 I: Por ejemplo, ¿el profesor debe ser el que domine en la autoevaluación o la coevaluación? ¿O
437 debe ser más un guía o un facilitador? ¿Cómo lo ve?

438 DEF2: Yo creo que es ... es com... Debe ser un facilitador, ¿no? Es que... es el determina
439 todo... limita. Y, vuelvo a lo mismo, te... te constrin...

440 I: Constriñe, sí.

441 DEF2: *Ahá*, y no me parece... Te debe decir... te debe guiar, ¿no? Siempre guiarte, ¿no? Por
442 ejemplo, ¿no? Al alumno. Indicarle: «Mira, esto es el proceso, esto son las pautas...». Siempre
443 como acompañamiento en este proceso.

444 I: Ahora, en sus palabras, me gustaría que me resumiera, para usted, tómesese las frases que
445 quiera, qué es para usted evaluar. Qué significa.

446 DEF2: *Mmm...* Creo evaluar es asesorar, guiar, facilitar el proceso de aprendizaje de nuestros
447 alumnos, más que determinar qué está bien o qué está mal, o que poner una nota alta o baja.

448 I: Muy bien. Estupendo.

449 DEF2: Creo que es eso.

450 I: Ahora le voy a dar una primera tarjetita, ¿de acuerdo? Tiene aquí unas afirmaciones sobre
451 evaluación, ¿sí? Y me tiene que marcar con cuáles está más de acuerdo y luego me comenta
452 por qué con esas, ¿vale? O con ninguna.

453 DEF2: [*DEF2 se toma unos 24 segundos para contestar. Marca la C y la F*].

454 I: ¿Por qué está más de acuerdo con la de «los puntos de vista de los alumnos»? Con la C.

455 DEF2: Porque... Porque si el alumno es la figura principal del proceso de aprendizaje, ¿por
456 qué no hemos de tener su punto de vista al momento de evaluarlo? No sé. Hay gen... Yo, es
457 que por propia experiencia me preguntaban: «¿Cuántos exámenes quieres tener a lo largo del
458 semestre?». Pues, a lo mejor tú te sientes más cómodo con un examen semanal, porque te lo
459 puedes preparar, o hay gente que no tiene como un mes... Eso, para mí, es importante. Y creo
460 que es como... Es un momento clave en el cual el docente puede hacer sentir al alumno
461 realmente importante, y no una simple figura en la clase. Por eso creo.

462 I: Muy bien. Y, ¿en el caso de la F?

463 DEF2: Eh... Porque la evaluación... Sí, he marcado eso porque... ver tus resultados, o ver
464 cómo vas yendo cuando aprendes algo, y eso, te hace tomar conciencia... No sé, ves realmente
465 que eh... Si estás invirtiendo bien el tiempo, si te estás planificando bien en tus tareas, en tu...
466 en... o si necesitas esforzarte en este aspecto o en otro aspecto como alumno, y entonces... Y
467 también ahí entra la figura del profesor como guía, en ayudar al alumno a que... pues adquiriera
468 ese compromiso de... de seguir aprendiendo.

469 I: Muy bien. Vale, eh... Antes, bueno, me ha hablado en su cuestionario de datos básicos, que
470 sobre todo su tarea en Lovaina era hacer tutorías, ¿no? Pero... me pue... Y tenía que hacer una
471 actividad en esta tutoría. ¿Se acuerda? ¿Cómo eran, por ejemplo, las actividades? Este proceso
472 de evaluación.

473 DEF2: Pues... eh... realmente, esta parte de tutorías para los alumnos es para que ellos... O
474 sea, tu desarrollas una actividad, como una tarea final, digamos, en la que tú asesoras durante
475 la clase eh... cómo ellos están elaborando esta tarea. La tarea es grupal, por lo tanto, eh... tú
476 puedes decidir eh... si quieres evaluarlas el mismo día en la clase o que ellos te entreguen la
477 tarea al final del todo, ¿no? Pero, de todas maneras, tú estás presente durante toda la clase. Vas
478 trabajando con el grupo... y tú estableces los criterios a evaluar, pero compartes eh... esta
479 información con los alumnos.

480 I: Vale.

481 DEF2: *Ahá.* Y yo hice una actividad... en la que se ponía en práctica el uso del WhatsApp,
482 más que todo para trabajar el lenguaje informal, y... al final... evalué cómo ellos estuvieron
483 trabajando en grupo, eh... con observa... a través de la observación directa. Pero al final, el
484 producto de esta tarea me la... la intercambiamos a través de WhatsApp. Y fue interesante.

485 I: Muy bien, sí. Fue significativa para ellos, ¿no?

486 DEF2: Sí, también.

487 I: Y, la evaluación en sí, eran las tutorías, digamos. Luego exámenes... y...

488 DEF2: No. La evaluación era la evaluación del día de clase, porque es una tutoría y al final el
489 producto es lo que también se toma en cuenta. Entonces, lue... establecí los criterios, y me
490 entregaron la tarea a través de esos criterios, que era, por ejemplo, es que ahora no recuerdo
491 muy bien, coherencia y cohesión, adecuación con la tarea, con lo que se pedía... el número de
492 palabras y todo esto. Y... el producto se evaluó cuando ellos me enviaron la interacción por
493 WhatsApp y yo a través de eso, pues lo evalué.

494 I: Pero luego, el proceso de evaluación en general de esos alumnos, en sus clases, *mmm...*
495 ¿cómo era? ¿Tenían también exámenes, o...?

496 DEF2: Ellos tienen exámenes, pero de estas tutorías, cada tutoría equivale a un porcentaje, que
497 es lo que comenté, que... por ejemplo, esta tutoría vale un 30 %. Pero... perdón, en total son
498 cinco tutorías, entonces, estas cinco tutorías valen un 30 % de su nota global, ¿vale? Entonces

499 esas cinco tutorías se van haciendo a lo largo del semestre, pero aparte tienen su... tienen el
500 apartado de... me parece que es vocabulario, que solo se dedican a trabajar vocabulario, que
501 solo se dedican a trabajar vocabulario... Y... también ellos mismos tie... desarrollan un tipo
502 de entradas en su módulo de clase y tam... y al final también tienen un examen de sinónimos-
503 antónimos y eso, sí.

504 I: Y, ¿opina que es un buen sistema de evaluación?

505 DEF2: Sí, porque eh... Da la oportunidad a los alumnos, por ejemplo, de practicar vocabulario
506 centrándose en... en aprender nuevas palabras... Luego, las tutorías, a mi criterio, eran la parte
507 más completa, porque ponían en práctica lo que habían aprendido en sus clases diarias, que
508 es... no es que se centre, pero se... se toca mayormente apartados gramaticales, eh... todas
509 esas cuestiones sintácticas. Pero luego complementan con el vocabulario y al final, las tutorías
510 para mí es como un espacio creativo, ¿no? Porque hacen cosas más... que a ellos les interesa.
511 Por ejemplo, mi profesora... mi tutora iba a trabajar lo que era el uso del Facebook e iban a hacer
512 publicaciones. Y, además, también tienen un apartado que es muy interesante... No es un
513 apartado, es una nota que es como un tándem. Entonces ellos contactan con alumnos de la
514 universidad que son extranjeros, pero de habla española y entonces... Y también hacen como
515 presentaciones, así... y se graban y hacen vídeos. Eso también tiene una nota.

516 I: Muy bien, veo que es significativa la evaluación.

517 DEF2: *Ahá.*

518 I: Ahora, que estamos hablando de instrumentos de evaluación, le voy a entregar cuatro...
519 bueno, tres listas en su caso. Son los mismos instrumentos, pero por un lado tenemos los
520 instrumentos que usted cree que son más adecuados para evaluar a futuros docentes de ELE,
521 por una parte, luego, los instrumentos que usted ha utilizado en sus prácticas para evaluar, y
522 luego los instrumentos que usted cree que son más adecuados para evaluar a alumnos de ELE,
523 ¿vale? Puede empezar si quiere por los de... alumnos...

524 DEF2: ¿Qué he de hacer?

525 I: Sí, simplemente marcar los que cree que son más adecuados y después lo comentamos.

526 DEF2: Ah, okey. Pero... ¿son los mismos, no?

527 I: Sí, son los mismos. Pero en este caso es para... los que cree que son más adecuados para
528 evaluar a futuros docentes de ELE; en este caso los que usted ha utilizado, pero en el caso de
529 alumnos. Y aquí los que cree que son más adecuados solo para alumnos.

530 DEF2: Y, ¿de cada uno he de marcar?

531 I: Sí. [*Se está unos 65 segundos marcando. En las tres listas ha escogido los mismos*
532 *instrumentos: observación directa, diarios de aprendizaje, tutorías, portafolio, feedback*
533 *inmediato en el aula y las dos rúbricas. Creemos que no ha acabado de entender la lista 3,*
534 *porque en sus prácticas ella solo utilizó el feedback, las rúbricas de heteroevaluación y las*
535 *tutorías*]. Vamos a ver...

536 DEF2: He marcado todas iguales.

537 I: Sí, sí. ¿Cómo es...? En el caso de los futuros docentes de ELE, o sea, nosotras, ¿cómo es que
538 me ha marcado estos? Así en general.

539 DEF2: Porque creo que es importante observar cómo... no sé... cómo se... observación
540 directa, ¿no? El ver cómo se desenvuelve el futuro docente, ¿no? También los diarios de
541 aprendizaje me parecen súper útiles. Las tutorías porque son más personalizadas, eh... te dan
542 información más concreta sobre aspectos específicos, ¿no? El portafolio también...

543 I: ¿Las rúbricas también?

544 DEF2: Sí, las rúbricas me parecen útiles, porque también va... Es como más específico, no sé.
545 Las rúbricas... también te hace consciente, ¿no? De: «Ah, mira, esto lo tengo, digamos, en
546 proceso; esto está bien».

547 I: Sí, autoconciencia.

548 DEF2: Exacto.

549 I: Y, en el caso de los que usted ha utilizado, me ha marcado el portafolio y las rúbricas... ¿Lo
550 ha utilizado como docente?

551 DEF2: Sí, de hecho, en el máster, tuvimos un apartado para ir desarrollando un portafolio y
552 hacer entradas... reflexiones sobre nuestras propias experiencias o sobre trabajos o...
553 momentos puntuales que habíamos tenido durante la formación en el primer año, sobre todo.
554 [*DEF2 ha confundido la lista 3 con los instrumentos que ha utilizado en el máster para*

555 *evaluarse o ser evaluada, pero lo que nos cuenta nos ayuda a entender por qué cree que son*
556 *más adecuados esos que otros].*

557 I: Pero, digamos, que en las tutorías los instrumentos que usted... Bueno, los instrumentos que
558 usted como docente, sea en prácticas o si ha hecho alguna vez clases particulares, ¿los que
559 usted ha utilizado cuáles son? Como docente.

560 DEF2: Eh... yo no he hecho clases particulares. Yo hice una rúbrica en las prácticas, en esas
561 tutorías que... yo elaboré una propia rúbrica y... es mucho más fácil, porque... eh... vas por
562 apartados, eh... por ejemplo, uno de los criterios era, de la rúbrica, era la presentación y la
563 creatividad que los alumnos habían tenido, y cómo ellos lo presentaban en el Moodle para
564 compartirlo con la clase. Y eso es uno de los criterios que ellos toman en cuenta también, y eso
565 también me ayuda.

566 I: Y, ¿qué era? Una rúbrica de autoevaluación, ¿o...?

567 DEF2: No, era una rúbrica de evaluación para los alumnos, pero la de autoevaluación yo no la
568 realicé. No, no.

569 I: Pero ellos, a partir de esa rúbrica, ¿se tenían que evaluar?

570 DEF2: No, no. Es para el profesor, pero compartía con los alumnos.

571 I: De acuerdo, vale. Entiendo, sí, o sea, ellos sabían de qué se les iba a...

572 DEF2: Exacto.

573 I: Muy bien. Y...

574 DEF2: Es lo primero... De hecho, en ese instituto es lo primero que se les explica, y también
575 mi tutora me lo indicó, me dijo: «Yo siempre comparto con ellos esta rúbrica». De hecho, es
576 una sola rúbrica para la gran mayoría de sus actividades; no para las tutorías, pero para el resto
577 sí.

578 I: *Ahá.* Muy bien. Y van cambiando quizá algún criterio...

579 DEF2: Exacto. Sí, se va como adaptando, pero básicamente es una.

580 I: Y ahora, terminando con esta última lista, los que usted cree que son más adecuados para
581 evaluar a alumnos... de ELE. Me ha marcado... Sí, me ha marcado... quizá los mismos que ha
582 utilizado como docen... Bueno, siendo formada, ¿no? Cuando...

583 DEF2: Sí, es que creo que estos instrumentos evalúan el proceso, no los resultados. Me parece
584 que... por ejemplo, el *feedback* inmediato en el aula también es muy positivo. Sí, porque hay
585 cosas que... pues por las limitaciones del momento, ¿no? El profesor no tiene esas tecnologías
586 de ir anotando, grabando las cosas y poderlas luego retomar, pero si en el momento lo puedes
587 decir, o... puedes asesorar en el mismo momento, pues a lo mejor es algo que ya tienes
588 solucionado, y ya no es necesario recurrir a... o lo anoté aquí, sino es que no puedes estar en
589 ese momento. O, por ejemplo, las tutorías también... Creo que las tutorías son muy útiles. Lo
590 digo por propia experiencia, que... Cuando uno no sabes... no sabes si estás bien orientado en
591 la tarea o en... o tienes dificultades con aspectos muy específicos, pues esas te ayudan también
592 a solucionar problemas.

593 I: Muy bien, estupendo. Ahora ya iremos terminando. Eh... usted, en general, ¿está satisfecha
594 de cómo está la evaluación en su profesión? Es decir, si hay instituciones que la apoyen o...
595 congresos... ¿Cómo lo ve?

596 DEF2: Creo que cada vez más... los doce... los docentes son más conscientes de que la
597 evaluación formativa, eh... ha de ser como predominante, ¿no? La que debe jugar un papel
598 más importante. Eh... en nuestra formación y en la formación de nuestros alumnos. Y creo que
599 eso hace posible que existan mayor cantidad de congresos, o de... reuniones... Y que se
600 desarrollen los trabajos, los avances... Creo que está en muy buen momento.

601 I: Muy bien, pues le agradezco mucho su colaboración en la entrevista.

602 DEF2: Gracias

Anexo N: Transcripción entrevista a DEF3

603 I: Buenos días, empezamos hablando un poco de sus experiencias cuando fue estudiante de
604 lenguas extranjeras. ¿Me puede decir qué recuerda siendo evaluada? Cuando estudió inglés o
605 alguna lengua.

606 DEF3: Vale. Bueno, la evaluación era diferente dependiendo del lugar, porque yo hice inglés
607 en una academia, además de en el colegio, y la evaluación que teníamos en la academia creo
608 que era diferente a la que había en el colegio. En el colegio, pues era más a nivel más teórico,
609 creo, y en las academias a las que fui, tanto de inglés como de francés, era una cosa mucho
610 más... mucho más práctica, ¿no?, de uso... de uso de la... de la lengua.

611 I: Era más exámenes quizá en el cole.

612 DEF3: Exacto, sí.

613 I: Y, ¿tiene alguna experiencia negativa relacionada con la evaluación que recuerde?

614 DEF3: [DEF3 se ríe] Eh... una vez que suspendí, alguna vez que suspendí, sí.

615 I: Quizá no le dieron posibilidad de volver a aprobar, o...

616 DEF3: Sí, sí, lo que pasa que sí que es cierto que me di cuenta de que cuando suspendí era
617 porque había muchas cosas que no estaban claras; no era por falta de estudio, sino porque había
618 cosas que no estaban claras. Y que entonces, a base de luego como... había recibido o
619 suspender, o una nota más baja, pues a base de preguntar un montón, pues llegaba a... Sí.

620 I: Y, ¿alguna experiencia que fue positiva siendo evaluada recuerda?

621 DEF3: Sí, la mayoría. Sí.

622 I: ¿Cómo eran ese tipo de experiencias?

623 DEF3: Bueno, muy gratificante, porque al final es como un... bueno, es una especie de premio,
624 ¿no?, al trabajo y al esfuerzo. Sí.

625 I: ¿Qué daban digamos en ese premio?, ¿eran los buenos resultados, no?

626 DEF3: Sí, los buenos resultados, y luego ver que a nivel práctico pues... Claro, a nivel de
627 lenguas extranjeras te ofrece la posibilidad de comunicarte con gente de otros países, y de
628 aprender de otras culturas, y, bueno, a mí eso me fascina, entonces... Bueno, y viajar, así que
629 me parece maravilloso, no sé.

630 I: Muy bien. Y, como estudiante de lenguas, ¿usted con qué tipo de evaluación se siente más
631 cómoda siendo evaluada? O sea, ¿cómo le gusta que le evalúen su nivel o su... competencia?

632 DEF3: Bueno, eh... supongo que hay que evaluar en diferentes... en diferen... con diferentes
633 destrezas, ¿no? Eh... hablado, la pronuncia... Bueno, hablado, lectura, ¿no?, comprensión oral,
634 comprensión escrita... Sí, no sé. Lo que te... lo que... para qué usamos las lenguas, ¿no? Pues
635 en todos los... en todas las facetas, en todos los ámbitos se debería evaluar así de esta manera.
636 Claro, el método... no sé, a través de... Supongo que está como muy interiorizado que siempre
637 hay que hacer exámenes. Es una manera de tener un objetivo, entonces, dependiendo de...
638 dependiendo de la personalidad que tengas te puede gustar más o menos. A mí me gusta
639 bastante marcarme objetivos, entonces para mí... a mí tener un examen me funciona para seguir
640 subiendo escaleras, ¿no?, por decirlo de alguna manera, Así que sí.

641 I: Vale, para ver el resultado de tu estudio.

642 DEF3: Para ver el resultado, exacto.

643 I: Muy bien. Ahora, ya hablando de su formación en evaluación, o si formación docente, desde
644 que empezó el curso de formación de profesores, ¿reconoce algún cambio en sus creencias
645 sobre evaluación? Es decir, ¿antes se pensaba que la evaluación era una cosa y ahora piensa
646 otra?

647 DEF3: *Mmm... sí, quizá sí.* Bueno, tal como decía antes, que yo soy muy de objetivos, y *mmm...*
648 quizá me fijo menos en el proceso, y aquí sí que se valora mucho (es la sensación que yo tengo,
649 ¿eh?, que llevo 2-3 semanas, 3 semanas creo) *mmm...* el proceso. No tanto el objetivo final,
650 sino todo el proceso de aprendizaje, que todo, que todo es importante. Entonces, por eso hacer
651 una evaluación continua es super positivo, en lugar de a lo mejor solo fijarse en la punta del
652 iceberg, ¿no?

653 I: Sí, en el final, digamos.

654 DEF3: Exacto, sobre todo porque... Bueno, el otro día me pareció super interesante el concepto
655 este de *interlengua*, que habla un poco de todo el proceso de aprendizaje y cómo vamos... A
656 veces das un paso adelante y luego, de repente, dos atrás, ¿no?, y tienes que volver a... a...
657 bueno, a recordar algo, o a explicar algo..., porque bueno, hay inter... bueno, son
658 interferencias, y al final es todo aprendizaje, ¿no?, y, bueno, es un poco la vida: estamos
659 aprendiendo siempre.

660 I: Muy bien. En ese sentido, no sé si está familiarizada con los conceptos en evaluación de
661 *evaluación formativa* y de *evaluación sumativa*...

662 DEF3: No.

663 I: Vale, pues le cuento un poco. La evaluación formati... Bueno, la sumativa digamos, es la
664 que tiene como objetivo certificar un nivel, ¿no?, y suele darse al final del... del proceso de
665 aprendizaje. Y entonces a esta evaluación se le puede dar un valor más pedagógico si la utilizas
666 para... bueno, para que el alumno, cuando le des la nota sepa qué puede mejorar. Y en el caso
667 de la formativa, es así que te... es más... no es como la evaluación continua, pero tiene ese
668 componente de darse durante el proceso y facilitarle al alumno el andamiaje, ¿no?, la ayuda
669 que necesita para mejorar. La sumativa, digamos, es la de acreditar el aprendizaje, solamente,
670 sobre todo al final. Y la formativa es ayudar al alumno a mejorar. Entonces, actualmente, en
671 evaluación uno de los temas es que hay una tensión entre... entre estos dos tipos de evaluación,
672 es decir, que no son compatibles, ¿pero usted cree que se pueden hacer compatibles estas dos
673 evaluaciones?

674 DEF3: Diría que sí, ¿no?

675 I: Por ejemplo, una de más del proceso, y la otra del final... ¿cómo se podrían...?

676 DEF3: Bueno, pueden hacerse evalu... A ver, ¿la del final te refieres, por ejemplo, hacer un
677 examen, no? La certificación de nivel, etcétera.

678 I: Sí.

679 DEF3: Puedes hacer evaluaciones más pequeñas a lo largo de todo el proceso.

680 I: Que ayuden a mejorar, ¿no?

681 DEF3: Que ayuden a mejorar, sí. Conseguir objetivos más pequeños, y... sí. Claro, también el
682 tema de las certificaciones de nivel es un poco también titulitis, ¿no?, porque yo si voy a una
683 entrevista de trabajo, llevo mi C2 de no sé qué, pero luego me hacen una pregunta y yo no sé
684 responder o no soy resolutiva o tal... Es que al final no te sirve tampoco para nada, ¿sabes? Es
685 decir, que al final la certificación de niveles es orientativa yo creo, no es, ¿no? O sea, yo tengo
686 varias certificaciones de niveles, y con la certificación más alta me fui a Irlanda y flipé. O sea...
687 Porque no controlo bien el acento irlandés, entonces tuve problemas en ciertos aspe... o sea,
688 en ciertos momentos hablaban super rápido, entonces, bueno, yo salgo de la situación. Pero sí
689 que es cierto que dependiendo de con quien hablara me costaba más o menos. Entonces al final

690 la certificación de nivel te asegura un mínimo, pero bueno... eh... las lenguas es continuo
691 aprendizaje. Entonces yo creo que eso, hacer una evaluación más continua, más pausada, ¿no?,
692 más de eso, poquito a poco, es la mejor forma también, porque afianzas también conocimientos,
693 ¿sabes?, y es una manera también de motivación del estudiante, porque le motivas más a
694 trabajar más diariamente, ¿sabes?, y no hacia: «Bueno, cuando haga el examen de no sé qué...».
695 Creo yo, no sé.

696 I: Sí, claro. En ese sentido, se puede incidir más en el proceso, ¿no?, y al final solo para ver:
697 «Vale, lo hemos conseguido».

698 DEF3: Sí, sí.

699 I: Muy bien. Ahora, hablando de su... bueno, de la formación en evaluación en general, usted,
700 por lo que haya podido ver o escuchar, ¿cree que los docentes de español están formados en
701 evaluación?

702 DEF3: *Bufff*... Es que no tengo suficiente conocimiento como para responderte a esto. Yo es
703 como que sí, yo confío que sí.

704 I: O por lo que haya podido aprender en el curso en estas tres semanas, por ejemplo.

705 DEF3: Sí, sí. Te diría que sí, pero claro, es que...

706 I: ¿Qué ha aprendido sobre evaluación, por ejemplo? Sobre *feedback*...

707 DEF3: *Feedback*, ¿no?, correcciones y esto. Pues acabamos justo de darlo ahora. Hemos visto
708 diferentes maneras de corregir, cómo, dependiendo de la tarea o el ejercicio, cómo puedes
709 corregir, ¿no?, y cómo puedes... también como te puedes acercar al estudiante, cómo
710 comunicar, que también eso es super importante. Eh... sí, no sé. Claro, a mí me sorprendió,
711 porque no sabía que había diferentes maneras de corregir, ¿sabes? Como que cada una va
712 hacia... hacia un camino... Y, sí, esto es muy importante, porque comunicar el... *mmm*... ¿no?,
713 el *feedback*, las correcciones y todo esto es la manera de que la persona mejore, ¿no?, en el uso
714 de la lengua.

715 I: Sí se va... cómo puede mejorar, sí. Y... si hablamos de la situación de la evaluación en ELE,
716 me pue... ¿tiene alguna idea de cómo está o de si hay alguna institución como el Instituto
717 Cervantes que la promueva?

718 DEF3: No tengo ni idea.

719 I: Vale, vale. Pero, por ejemplo, le suena alguna institución como... ¿Los DELE, por ejemplo?

720 DEF3: ¡Ah! El diploma. Sí, claro, sí, sí, sí. Claro, sí, sí, sí. Eso sí.

721 I: Vale, o sea, simplemente conoce el DELE, ¿no?, como examinador.

722 DEF3: Conozco... Sí, conozco el DELE, y tengo alguna amiga que hizo algún DELE y... me
723 parece..., o sea, por lo que yo vi, me pareció difícil; o sea, como nativa. Bueno, era un nivel
724 muy alto este. No sé si era una C1 o un C2, pero sí, me pareció difícil.

725 I: Vale, pero en ese sentido de certificar sí que hay instituciones como el DELE que...

726 DEF3: Sí, el DELE, sí, exacto. Sí, ese sí lo conocía, sí.

727 I: Y, ahora, ya hablando de su experiencia, bueno, como profesora, que haya podido tener, ha
728 sido docente de ELE también, ¿no?, como por su cuenta.

729 DEF3: Sí, en un *coworking* mmm... bueno, esto, me dijeron si quería hacer unas clases; eran
730 como más de conversación, pero al final sí que tuve que dar más gramática y tal, porque los
731 niveles eran super dispares. Entonces pues hice un poco lo que pude, para sacar las castañas
732 del fuego, básicamente. Sí.

733 I: Y, para evaluar, ¿qué hacía aquí? ¿Daba *feedback* o...?, ¿alguna tarea o actividad...?

734 DEF3: Daba *feedback*. Hacíamos actividades, hacíamos... Intentaba mucho relacionarlo con
735 el... con los momentos actuales, es decir, pues si era algo que había pasado... había alumnos
736 que les interesaba mucho la política y no sé qué, y yo soy politóloga de formación, entonces
737 intentaba como relacionarlo con temas que a ellos les interesaban. Como era, por ejemplo, un
738 *coworking* con gente de diferentes países, pues recuerdo que la primera clase la hice sobre el
739 tema de eso, de trabajar como *freelance*, desde diferentes sitios, de viajar, de... un poco...
740 Bueno, intentaba eso, relacionarlo un poco con sus vidas...

741 I: Con sus nec... sus intereses, ¿no?

742 DEF3: Sí, exacto. Un poco eso para motivar, porque al final no era... no era una clase como
743 super estructurada, porque era más de conversación; ellos querían el español para salir del
744 *coworking* y hablar, ¿sabes? Pero eso, los niveles eran muy dispares: tenía un chico que hablaba
745 super bien, y luego otro que no articulaba absolutamente nada. Entonces, claro, a lo mejor...
746 Pues el primer día tuve que dar el alfabeto, porque es que no... ¿sabes? Y explicar un poco a
747 lo mejor los sonidos, algún verbo para que ellos supieran, pues eso... *quiero comer*, o *quiero*

748 *beber* o... ¿sabes? Y luego el otro, bueno podía articular un discurso oral, realmente, pero
749 claro...

750 I: Y, usted, para corregirles un poco o evaluarles, ¿les daba *feedback* o hacía algún examen o
751 prueba? Para ver el nivel.

752 DEF3: No, nada de esto. No, no, no. ¡Sí! Hicimos una prueba de nivel, sí, sí, sí. Y creo que
753 había salido algunos... pues eso, un A1, A2. Porque había muchos que entendían mucho, pero
754 luego no podían producir, entonces... Pero, sí. Hice una prueba de nivel, sí, sí. De hecho, y con
755 las clases de inglés que hice también hice una prueba de nivel. Claro, para saber más o menos,
756 ¿no? Para adaptar el contenido. Sí.

757 I: Pero la prueba... vino dada de la escuela, digamos, ¿no? ¿O la hizo usted?

758 DEF3: No. La hice yo. La busqué, me parece, en internet. Busqué algunas, comparé y dije:
759 «Vale, pues esta me parece que está bien, me gusta esta porque tal...». Y así.

760 I: Y, ¿recuerda un poco cómo era? ¿Tenía parte de gramática, de vocabulario?

761 DEF3: Era tipo test.

762 I: Vale, un test de rellenahue...

763 DEF3: Sí, era tipo test. Y el de inglés sí que ya era de Cambridge, que tienen uno que te dice
764 que examen te tocaría hacer, y ese es el que les di para hacer.

765 I: Y luego también me ha dicho que ha hecho particulares de español... o...

766 DEF3: Ah, no. Las del *coworking* eran de español, y luego hice particulares de inglés, y alguna
767 de latín. Hace ya muchos años.

768 I: Y en estas particulares la evaluación era el *feedback*, ¿no?, que daba. La corrección.

769 DEF3: Sí, la corrección, sí, sí, sí. Sobre todo en inglés no que hacíamos sí que era en plan
770 explicar, hacíamos ejercicios, luego ella me pasaba los ejercicios, yo los corregía, los
771 mirábamos en clase, y... Bueno, así, sí.

772 I: Y, en el caso del contexto del *coworking*, ¿qué opina de que no hubiera ningún instrumento
773 de evaluación como (no sé si han visto las rúbricas)... algún portafolio o... que no hubiera
774 algún examen?

775 DEF3: Ya... bueno, creo que tiene que ver un poco con el modelo que quieren los alumnos,
776 ¿no? Es decir, yo les ponía a esos chicos un examen y es que no me iban a venir a clase.

777 I: Porque querían aprender a hablar, ¿no?

778 DEF3: Lo que querían era sí, era una cosa así. Pero, claro, para mí realmente fue un reto y fue
779 muy difícil, porque quieres hablar, pero no sabes ni la primera conjugación... Claro, ahora
780 también aquí estoy aprendiendo nuevas técnicas que me pueden ayudar igual a conseguir esto,
781 pero yo de aquella... ¿sabes? Estaba tan bien con todo este tema de la enseñanza tradicional
782 y... bueno, intentaba mezclar, pero... claro, tenía otras preconcepciones también.

783 I: ¿Pensaba que la evaluación era como...?, ¿qué se pensaba de la evaluación? Que era solo
784 hacer un examen o...

785 DEF3: Sí, o corregir ejercicios, o... sí. Y puede ser en estas clases hubiera funcionado muy
786 bien hacer juegos de rol, por ejemplo.

787 I: Sí. Muy bien. Vale, ahora quiero que usted, como docente, me resuma para usted que es
788 evaluar; o sea, me explique qué es evaluar.

789 DEF3: Evaluar es comprobar que... bueno, que los estudiantes han adquirido una serie de
790 conocimientos y destrezas lingüísticas, claro, en este caso.

791 I: *Ahá*, muy bien. Ahora le voy a dar una hojita con unas afirmaciones sobre evaluación, que
792 hay seis, y me... Se las tiene que leer y decirme si está de acuerdo con ellas, ¿vale?

793 DEF3: «Evaluar es una mera calificación numérica del estudiante.» No, no estoy de acuerdo.
794 «Evaluar sirve para clasificar a los estudiantes en distintas categorías.» *Mmm...* hombre, sí,
795 pero no solo sirve para esto, ¿no? «Los puntos de vista de los alumnos deben tenerse en cuenta
796 en el proceso evaluativo.» Sí. «La evaluación no tiene impacto alguno en el proceso didáctico.»
797 Esto es falso. Sí que tiene impacto. «La evaluación sirve de andamiaje para la mejora del
798 proceso de enseñanza aprendizaje.» Sí. «La evaluación debe favorecer la autonomía y el
799 compromiso del alumno con su proceso de aprendizaje.» Sí.

800 I: Muy bien, ¿cómo es que está más de acuerdo con... bueno, con la segunda, la tercera, la
801 última y también la penúltima?

802 DEF3: Vale, porque los alumnos son personas y al final lo que tú haces en clase también es
803 una interacción, ¿no? Entonces su opinión, sabes, como alumnos y tú como profesora... tienes
804 que tenerla en cuenta. También es como un ensayo, ¿no? Es prueba error, es decir, tú cuando

805 estás dando clase también tienes que ver... Cada alumno es un mundo, entonces pues tienes
806 que ver qué es lo que le funciona mejor a esta persona, ¿no?, porque cada uno tiene pues su
807 mochila, y a algunos les funciona más una cosa y a otros, otra. *Mmm...* ¿te sirve eso?

808 I: Sí, y tanto. «La evaluación sirve de andamiaje».

809 DEF3: Sí, vale. Es lo que hablábamos antes, ¿no?, que si tú haces una evaluación, en este caso
810 creo que estaría bien hacerla continua, puedes ver dónde están los errores, ¿no?, más comunes,
811 etcétera, y dices: «Vale, pues hago hincapié en esto. Hago hincapié en lo otro». ¿No? Y esto
812 mejora el proceso de enseñanza y de aprendizaje, claro, de la persona. Porque si no te saltas a
813 otra cosa, y a lo mejor hay cosas que no están claras.

814 I: Claro, sí.

815 DEF3: Sí. ¿Qué más? «(...) debe favorecer la autonomía y el compromiso del alumno con su
816 (...)». Sí, bueno, al final tú lo que intentas es que los estudiantes sean autónomos en el uso de
817 la lengua, que puedan moverse por el mundo sin necesidad de que tú estés con ellos, ¿no?, y
818 que tú les pidas el café o... o... etcétera, ¿no? Y al final eso también mejora... O sea, una cosa
819 está relacionada con la otra. Si tú ves que eres autónomo, ves que mejoras en la lengua que
820 estás estudiando, y que te puedes mover... tienes más compromiso con el aprendizaje, porque
821 dices: «¡Ostras! Estoy mejorando, entonces tengo que seguir, porque...». ¿Sabes? Porque ves
822 que hay resultado.

823 I: Y eres más consciente, quizá.

824 DEF3: Exacto.

825 I: Muy bien. Ahora si giramos la paginita, aquí tengo tres listas con instrumentos de
826 evaluación. Son los mismos, ¿vale? Solo que aquí quiero que me marque los instrumentos que
827 usted cree que son más adecuados para evaluar... bueno, a futuras docentes como nosotras. En
828 este caso pasaríamos a alumnos: los que cree... bueno, los que usted utiliza para evaluar en sus
829 clases particulares, y aquí los que cree que son más adecuados para evaluar. Le dejo...

830 DEF3: ¿Te lo marco?

831 I: Sí.

832 DEF3: [*DEF3 se lee el enunciado y lanza una pregunta técnica a I*] ¿Pero tiene que ser uno?

833 I: No; los que quiera. Y me puede poner otros.

834 DEF3: Vale, pues no sé. Mira: tutorías, portafolio, *mmm...*, observación directa, *feedback*
835 inmediato y ya está. [DEF3 ha marcado de la lista 2 los cuatro elementos anteriores]
836 «Instrumentos que utiliza para evaluar a sus alumnos de ELE». Claro, yo hacía observación
837 directa y ya está, es que no...

838 I: Y *feedback*, quizá.

839 DEF3: ¡Ah, sí! Sí. [DEF3 marca de la 3 la observación directa y el *feedback*]. «Instrumentos
840 que cree que son más adecuados para evaluar a alumnos de ELE». Observación directa, pues
841 tutorías, el *feedback* inmediato, redacciones escritas... ¿Qué son rúbricas, exactamente?

842 I: Vale, eh... Los criterios de evaluación; las rúbricas es como un *checklist*, es decir, le pones
843 al alumno los criterios...

844 DEF3: Haz esto, haz lo otro, tal...

845 I: ... y él se marca si lo ha conseguido. Es como pequeños objetivos y te marcas... Los
846 interiorizas, te marcas si...

847 DEF3: Vale, pues sí. Puede ser, sí. [DEF3 se toma unos segundos más y termina la lista 4:
848 finalmente ha marcado la observación directa, las tutorías, el *feedback*, las redacciones
849 escritas, las rúbricas, las pruebas estandarizadas y los exámenes]

850 I: Vale, en el caso de los docentes de ELE, ¿cómo es que me ha marcado como más adecuados
851 estos tres? Cuatro, perdón.

852 DEF3: Vale, porque... Bueno, la observación directa es clave, ¿no? Porque tú tienes que dar
853 clase, pues alguien te tiene que observar y te tiene que decir cómo lo haces. Eh... las tutorías
854 creo que son importantes para construir un clima de confianza también con tu docente. El
855 portafolio creo que es importante, porque al final es como una reflexión, ¿no?, de todo tu
856 proceso de aprendizaje. Y así también lo tienes. Y el *feedback* inmediato en el aula... Bueno,
857 es super necesario, porque al final, pues eso, es lo que hablábamos antes: una clase es una
858 interacción, no es un monólogo, no es una conferencia, entonces pues...

859 I: Vale, y en el caso de los instrumentos me ha marcado... bueno, los que me ha comentado
860 que utiliza, pero cree que son más adecuados... prácticamen... Bueno, casi todos. Muchos.

861 DEF3: [DEF3 se ríe] Casi todos, sí. Es un poco... Sí, no sé. Supongo que al final no hay nada
862 es... O sea, *mmm...* que es todo un conjunto, ¿no? Y que al final, cuando... cuando tú das
863 clase, pues puedes utilizar diferentes... diferentes métodos de... de evaluación, que te ayuden

864 a lo mejor, pues a identificar diferentes debilidades y fortalezas; es decir, tú en una tutoría a lo
865 mejor descubres cosas como características más a nivel personal, pero con un examen
866 descubres otro tipo de destrezas, ¿sabes?, pues a lo mejor pues cómo reacciona el alumno bajo
867 una situación de presión o de... tal. *Mmm...* con las pruebas estandarizadas externas...

868 I: Como el Cambridge.

869 DEF3: Por ejemplo, como el Cambridge. Que al final todos sus exámenes tienen su
870 metodología, ¿no?, y a veces es más...ya no es el qué, sino es cómo haces el examen y... ¿no?,
871 más la técnica y la... No sé, con las redacciones escritas también ves cómo escriben. No es lo
872 mismo como es... A lo mejor hay gente que escribe mal, pero habla bien... O sea, al final
873 cada... cada destreza es diferente en cada persona. Y las facilidades de cada estudiante pues
874 son unas u otras.

875 I: Y, ¿en el caso de las rúbricas? De coevaluación sería lo mismo, pero que los alumnos se
876 evalúen entre ellos.

877 DEF3: Sí, sí, esto de hecho yo... Bueno, lo estuvimos hablando hoy. Y a mí me parece que
878 puede ser también super útil, ¿no? Como que cada persona también se autoevalúe y que vea
879 dónde... «Vale, pues aquí tengo que incidir más, aquí no... etcétera». Y con sus compañeros
880 también, porque de las otras personas también puedes aprender muchísimo, y al final son tus
881 compañeros de clase, estás digamos como que al mismo nivel, ¿sabes?, y bueno, es eso.

882 I: O sea, usted, si hablamos ahora de la coevaluación, los beneficios que usted cree que tiene
883 es que.. aprender de los...

884 DEF3: Aprender de los otros, sí. Del otro estudiante, e intercambiar conocimientos... No sé,
885 de ahí pueden surgir muchas cosas también. Pues: «¿Dónde has aprendido esto?». «¡Ah! Pues
886 yo lo he aprendido en no sé dónde». «¿Y qué has hecho, qué has...?». ¿No? «Pues he visto esta
887 serie, o he visto...». ¿No? Yo creo que...

888 I: Compartir experiencias.

889 DEF3: Compartir experiencias que te pueden ayudar a mejorar el idioma, sí.

890 I: Y en el caso de la autoevaluación, ¿qué beneficios cree que tiene para el aprendizaje de ELE?
891 Bueno, para el alumno.

892 DEF3: Bueno, es que cada uno identifique un poco sus... sus debilidades, sus fortalezas, ¿no?,
893 un poco el análisis DAFO este que se hace, ¿no?

894 I: El DAFO, sí. Lo conozco. [DEF3 e I se ríen]

895 DEF3: Pues es un poco... Para mí es un poco eso. Cuando tú identificas dónde está el problema
896 sabes dónde tienes que mejorar. Si tú no identificas y es todo un... ¿No? Dices: «Es que no sé
897 por qué no hago esto mal». O: «No sé por qué...». Es muy importante anali... Es muy
898 importante analizarse a uno mismo y saber dónde tienes que hacer hincapié para mejorar, y eso
899 es lo que permite una autoevaluación, ¿no? Tanto en lenguas como en otros aspectos.

900 I: Identificar sería también tomar conciencia, ¿no? De dónde estoy.

901 DEF3: Exacto, sí, sí, sí.

902 I: Muy bien, y en el caso de la autoevaluación y la coevaluación, ¿qué rol o qué papeles cree
903 que debe tener el docente?

904 DEF3: Vale, esto es una buena pregunta. Pues no lo sé, no lo tengo claro. En el caso de la
905 coevaluación sí que, por ejemplo, creo que se debería monitorizar. En el caso de la
906 autoevaluación no lo tengo tan claro, porque igual puede ser parte de un proceso personal de
907 cada estudiante para que ellos sepan, ¿sabes?, dónde están, qué quieren mejorar o... u ofrecer
908 la posibilidad de hacer una tutoría después. «Oye, haced esto, tal». No sé cómo se hace una
909 autoevaluación, sinceramente, pero supongo que da un cuestionario o...

910 I: Bueno, con el tema de la rúbrica, por ejemplo. Ver: «A ver, ¿he conseguido utilizar los
911 conectores de manera coherente? Sí. ¿Cómo? Un ejemplo: pa, pa pa».

912 DEF3: Sí... Pues, no sé, quizá lo haría más como para ellos o... o luego con una posterior
913 tutoría o algo así. En plan: «Si queréis haced esta autoevaluación tal, y después lo habláis
914 conmigo y lo vemos juntos». Como algo como más personal. No lo sé, ¿eh?

915 I: O sea, el docente sería más... ¿Cómo lo representa? ¿Como un guía?, ¿como una persona más autoritaria...?

916 DEF3: Un guía, sí.

917 I: En el caso de que los alumnos... Cuando los alumnos se autoevalúan o coevalúan, ¿cree que
918 debe tener más protagonismo el profesor o los alumnos?

919 DEF3: No. Los alumnos; el alumno siempre el protagonista de la historia.

920 I: Muy bien. Vale, pues ahora si vamos a la última pregunta, me gustaría saber... usted... Le
921 voy a dar cuatro opciones, ¿vale? ¿Usted cree que en Español Lengua Extranjera se debe

922 evaluar al inicio del curso, durante el curso, al final del curso o en los tres momentos, es decir,
923 al inicio, durante el proceso y al final?

924 DEF3: En los tres. O sea, al inicio para saber qué nivel hay y cómo tienes que enfocar las clases.
925 Durante todo el proceso, ¿no?, para seguir lo que es todo el camino del aprendizaje del alumno,
926 y luego al final para saber si se quedan en ese nivel o pasan.

927 I: Muy bien, sí fantástico. Pues si no tiene... no quiere añadir alguna cosa más, ya habríamos acabado.

928 DEF3: No...

929 I: Muchas gracias por su atención

930 DEF3: Vale., muchas gracias.

Anexo Ñ: Transcripción entrevista a DEE1

931 I: Bueno, empezamos hablando un poco de sus experiencias como estudiante de lenguas
932 extranjeras. ¿Qué experiencias recuerdas siendo evaluado como estudiante de lenguas
933 extranjeras?

934 DEE1: Pues bueno, como evaluación... como evaluación siempre me quedan los exámenes.
935 Mi experiencia cuando hice los exámenes del First y del Advanced del inglés. Entonces ahí sí
936 que me sentí evaluado haciendo pues... estas pruebas. Y... y bueno, también he hecho
937 exámenes de... de entrada. Los exámenes de acceso; cuando evalúan tu nivel para ver qué nivel
938 tenía. Por ejemplo, cuando estudié italiano pues sí que me hicieron un examen bastante
939 completo pues de mi... no sé, de los contenidos, de mis conocimientos, y ahí es cuando me
940 daban una nota y me clasificaban, ¿no? En un nivel. Siempre tienes esa idea de la evaluación
941 como clasificación según tus conocimientos. No sé.

942 I: Y esta experiencia con los exámenes, ¿para ti fue positiva? ¿O negativa?

943 DEE1: No, creo que es positiva, porque te da una seguridad; porque te dice lo que sabes. O sea,
944 creo que... A veces no se corresponde todo todo al nivel, pero sí que te da una confianza y te
945 da una seguridad saber si te dicen: «Tienes este nivel». O: «Según esto puedes hacer estas cosas
946 con este nivel». Pues sí que te da una confianza y una seguridad a lo mejor a la hora de... de
947 manejarte en el idioma. Creo que sí, es positiva.

948 I: Y, ¿recuerda otra experiencia positiva siendo evaluado? Aparte de con los exámenes.

949 DEE1: Bueno, sí. En general me gus... Me lo tomo, cuando me evalúan creo que es como...
950 Estoy bajo presión, ¿sabes? En las evaluaciones, pues, por ejemplo: en la universidad, cuando
951 tenía que hacer, digamos, exposiciones así como... en plan oral. Y me gusta que me evalúen.
952 Y también en el trabajo me gusta que me evalúen. Pues por ejemplo cuando tengo... eh... la
953 oportunidad de que compañeros, o bien sino coordinadores, vean el trabajo que estoy haciendo
954 y me digan cómo lo estoy haciendo y qué puedo mejorar, pues siempre me lo tomo como una
955 crítica constructiva y como algo que me va a ayudar a desarrollarme más profesionalmente.
956 Entonces sí, me gusta. Es una cosa positiva. No es aquello de me lo tomo como: «¡Ah! ¡Qué
957 están diciendo!».

958 I: O sea, ¿que no has experimentado alguna... digamos, alguna experiencia negativa siendo
959 evaluado? ¿No recuerdas, ahora...?

960 DEE1: No. Bueno, recuerdo una vez en el instituto....

961 I: *Ahá*. ¿Cómo? En lenguas extranjeras.

962 DEE1: No. En lenguas extranjeras, no.

963 I: Vale, ¿pero en el instituto sería relacionado con exámenes?

964 DEE1: En el instituto era... Pero fue un profesor de... Que era de sociales. Y recuerdo
965 exactamente que él me dio como... Me dio así como una especie de, de... Me hizo unos
966 comentarios sobre... Que era como una evaluación, pero realmente no se ajustaban a lo que yo
967 pensaba. Entonces, encontré que eran injustos.

968 I: Vale.

969 DEE1: Su evaluación cre... pensé que era injusta. Y hablé con él y luego lo solucionamos.

970 I: Muy bien. Y, como estudiante de lenguas, ¿con qué tipo de exper... de evaluación se siente
971 más cómodo siendo evaluado?

972 DEE1: *Mmmm...* ¿En plan pues las destrezas? ¿O... con qué tipo de pruebas?

973 I: Sí, o sea, ¿cómo le gusta que le evalúen? ¿Cómo se siente cómodo?

974 DEE1: Hombre, prefiero... O sea, cuan... La verdad es que no he tenido la oportunidad de
975 experimentar mucho la evaluación continua, por ejemplo, que es... Me hubiera gustado sí
976 que... Si lo piensas, el tipo de evaluación que se hacía, por ejemplo, cuando yo estudiaba inglés
977 en el instituto, o he estudiado inglés en una academia... todo está en el examen. El resultado
978 final está en el examen, ¿no? Y se evalúa mucho eso, y creo que se pierde, pues a lo mejor el
979 progreso que se hacía en clase. Por ejemplo, en Inglaterra sí, cuando estudié inglés sí que
980 teníamos una especie de portafolio que seguíamos e íbamos completando... No tenía tanto peso
981 como el examen, pero al final del exa... Al final del... del curso pues podías ver lo que habías
982 hecho. Y era más una forma de autoevaluación, ¿sabes? Me gusta mucho la autoevaluación.

983 I: Sí, vale.

984 DEE1: Es lo que... La valoro positivamente, la autoevaluación.

985 I: O sea, ¿para usted la autoevaluación... cómo cree que puede ayudar al alumno en su
986 aprendizaje?

987 DEE1: Pues la autoevaluación, pues ayuda al alumno... de muchas maneras. Para que sea
988 autónomo en su aprendizaje, para que pueda saber cuáles son los puntos, los contenidos que
989 tiene que... O sea, ser más autónomo, que cree curiosidad en lo que está aprendiendo y... y
990 darle un... bueno, básicamente eso, fomentar su autonomía, no sé cómo decirte... Y... y
991 conocer realmente el manejo de lo que está haciendo, ¿sabes? No sé.

992 I: Muy bien. Y, la coevaluación, digamos, la evaluación entre iguales, ¿para usted qué
993 beneficios tiene?

994 DEE1: ¿La coevaluación? *Buah*, creo que es... O sea, no la he experimentado mucho, pero
995 creo que tienes... Es un poco... o sea, bueno, tengo coevaluación entre compañeros, por
996 ejemplo, ahora lo hacemos con las observaciones, y nos evaluamos laboralmente. Pero, por
997 ejemplo, cuando los estudiantes hacen un... Yo que sé... Hacen cualquier cosa, ¿no? Producen
998 algo y pueden escucharse, y pueden escuchar y comentar lo del compañero, pues me parece
999 que los beneficios eso, les puede dar seguridad también, les puede dar... *mmm...* pues ver los
1000 erro... aprender de los errores de los otros, que es un... o sea, muy bueno, porque puedes darte
1001 cuenta, pues... a lo mejor de las cosas que conoces, ¿no?, pero a través de otra persona, ¿no?
1002 Y... y... Es súper positivo.

1003 I: [*Hay una pausa de unos 10 minutos en los que DEE1 va a comprobar que sus alumnos de*
1004 *la sala de estudio no tienen dudas, y les resuelve las preguntas sobre los deberes*]. Y... ahora
1005 que estamos hablando de autoevaluación y coevaluación, ¿qué rol cree que debe tener el
1006 profesor en estos dos tipos de evaluaciones?

1007 DEE1: ¿En coevaluación y autoevaluación?

1008 I: Sí.

1009 DEE1: Bueno, creo que el profesor tiene que ser un... un facilitador de esta... de esta tarea.
1010 Tiene que facilitar las herramientas y darles los medios a los alumnos para que puedan... para
1011 que sepan cómo autoevaluarse o cómo coevaluarse, pero como un facilitador. Darles las
1012 herramientas y él tener un papel mucho más, pues, llevarlos y decirles cómo tienen que hacerlo,
1013 más que ser él el que se implique en ello. Simplemente. Y ayudarles a la reflexión tal vez, o
1014 solucionar dudas si tienen... Si no acaban de ver algún... Yo que sé, alguna parte de la
1015 evaluación, pues sí que solucionarlo, pero más eso, de facilitador.

1016 I: Muy bien. Hablando ahora de su formación en evaluación, desde que empezó sus estudios
1017 para ser profe de ELE, es decir, en el máster sería, ¿reconoce algún cambio en sus creencias
1018 sobre evaluación? Con respecto a lo anterior que tenía.

1019 DEE1: *Mmm...* Bueno... Me he dado cuenta, por ejemplo, sí, evaluando que no son tan claros
1020 los... los descriptores, por ejemplo. En plan, cuando hacemos sobre todo en exámenes, ¿no?
1021 Evaluar un examen, una eh... expresión oral, o una interacción oral, o las escritas, también,
1022 creo que es mucho más... más complicado que lo que es una tabla de descriptores que cuando
1023 lo ves primero en teoría: «Ah, bueno, sí, puede formular esto, o puede formu...». Y te das
1024 cuenta de que no todos tenemos las mismas... los mismos parámetros. Y que te dejas llevar
1025 mucho a veces... Bueno, pues depen... No es lo ideal, pero sí que te dejas llevar por el alumno.
1026 Y ha cambiado eso, ¿no? Decir: «Bueno, no es tan... objetivo como debería ser». Pensaba que
1027 la evaluación era mucho más... podía ser más objetiva, más aséptica, y creo que... que todavía
1028 hay mucho factor subjetivo en las evaluaciones.

1029 I: ¿Esto lo pensaba en el máster...? ¿O se dio cuenta trabajando?

1030 DEE1: Me he dado cuenta trabajando. Me he dado cuenta trabajando. En el máster, bueno,
1031 veías las tablas de evaluación, descriptores... Y pensabas, bueno, que la evaluación era una
1032 parte más... como mucho más, a lo mejor mecánica. Y veo que no, que la evaluación pues
1033 requiere también mucho trabajo en equipo. Sobre todo... Claro, yo nunca había trabaja...
1034 Nunca había hecho, pues eso, evaluación con otr... con un equipo de profes, y tenemos que
1035 ponernos todos de acuerdo, a lo mejor, pues cuáles son nuestr... Cuáles son los parámetros, y
1036 qué estamos haciendo, porque cuando yo estoy evaluando de una manera y, a lo mejor, una
1037 compañera tiene... yo que sé... Está usando los mismos descriptores, pero si no los usas muy
1038 muy rigurosamente podemos tener notas completamente o... resultados muy diferentes.
1039 Entonces creo que... También me he dado cuenta de que la evaluación es muy... Sobre todo,
1040 cuando trabajas en un equipo, es mucho trabajo en equipo. O sea, que no es tan una tarea
1041 individual como corregir un examen, sino que tiene mucho trabajo y mucha preparación para
1042 poder evaluar bien. Para tener unas buenas... un buen sistema de evaluación dentro, como aquí,
1043 donde trabajo, en una academia.

1044 I: Y, con respecto a antes del máster, ¿notó algún cambio cuando empezó a estudiar para ser
1045 profe?

1046 DEE1: ¿Antes? Bueno, antes a lo mejor no tenía mucha idea de... Yo pensaba más en la
1047 evaluación como los exá... como un examen, básicamente. Y, bueno, haciendo el máster pues

1048 sí que he visto el otro tema; por ejemplo, la autoevaluación, la coevaluación y también el... Lo
1049 que es evaluarme en el trabajo con mis compañeros, que eso también no tenía ni idea, ¿sabes?
1050 Antes de empezar a trabajar o en el máster. Entonces, sí. Sí que ha cambiado la... Y creo que
1051 es uno de los temas que tengo... Otra idea que ha cambiado es como que tengo que trabajarlo
1052 mucho más. O sea, es una de mis cosas pendientes la... el tema de la evaluación,
1053 probablemente.

1054 I: Hablando sobre esto que acaba de decir, ¿usted cree que los profesores de Español Lengua
1055 Extranjera están suficientemente formados en evaluación?

1056 DEE1: No. Sincer...

1057 I: ¿Por qué?

1058 DEE1: Bueno, pues por la... mi experiencia... La última, de hecho, la última formación que
1059 tuvimos aquí en la escuela fue relacionada con la evaluación, porque cambiamos los exámenes
1060 de nivel. Y... y pues hicimos una prueba muy sencilla, pero muy demostrativa de por qué no
1061 están formados. Somos un equipo de casi 20. Hicimos por grupos... Teníamos que evaluar, eh,
1062 diferentes pruebas de expresión escrita siguiendo unos descrip... los descriptores del DELE. Y
1063 no nos poníamos de acuerdo. Entonces te das cuenta de que, bueno, había unos... Ya no de
1064 acuerdo en... Claro, era el de 0 1 2 3, creo, ¿no? 0 1 2 3 4. Y no... Había gente que tenía apto
1065 y había gente que tenía no apto en la misma prueba. Entonces, nos dimos cuenta como...
1066 Tenemos que trabajar la evaluación. Y, de hecho, la próxima formación va a ser para evaluar
1067 eh... expresión e interacción escri... Eh, oral. Porque nos dimos cuenta de que no estábamos
1068 lo suficientemente preparados, o no estábamos siendo lo suficientemente profesionales al
1069 evaluar.

1070 I: Muy bien. Y, ¿usted está satisfecho de cómo está la evaluación en su profesión? Ahora ya
1071 más en general.

1072 DEE1: ¿La evaluación...? Eh...

1073 I: Sí, la profesión del docente de ELE.

1074 DEE1: O sea, ¿cómo nos evalúan como docentes? ¿O cómo te evalúan...?

1075 I: Es decir, ¿cree que está respaldada por las instituciones la evaluación en Español Lengua
1076 Extranjera? ¿Qué tiene suficientemente apoyo y...?

1077 DEE1: Pues la verdad que no... Bueno, creo que tenemos el... Por la parte de DELE, ¿sabes?
1078 Sí que ahora cada vez están sacando, pues eso, más eh... obras de referencia, o los
1079 descriptores... y cada vez... Creo que no sé le... Que los tendríamos que tener mucho más
1080 presentes. Y tendría que ser una cosa más... O sea, está institucionalizado, sí, y cada vez, eso,
1081 pues tenemos más referencias, pues con el Plan Curricular, y... Tenemos una forma de evaluar,
1082 pero... *Mmm...* creo que no llega del todo al aula, ¿sabes? De la parte institucional a lo que es
1083 el aula creo que se pierde un poco de conexión, bastante. Desde que sale del Plan Curricular,
1084 hasta la... pasando por la programación, hasta el plan de clase, creo que a lo mejor sí que
1085 perdemos ese soporte, ¿no? Que viene, digamos, de la institución, como el Instituto Cervantes,
1086 o no sé...

1087 I: Sí. ¿Qué crees que falla en esta conexión?

1088 DEE1: Pues, no sé. A lo mejor podría haber más... No sé si últimamente no hemos visto
1089 cursos... Pues a lo mejor darle... Bueno, las competencias, ¿no? Recuerdo un curso que hice
1090 de competencias del profesorado, sí que hablaban de la evaluación... Pues no sé, ¿cómo lo
1091 podrían mejorar, quieres decir? ¿O cómo podríamos...?

1092 I: Sí, para que no hubiese esta laguna entre la institución y la escuela, que usted ha notado.

1093 DEE1: A lo mejor hacer lo que... Pues, a veces, los descriptores y todo este tipo de... Todo lo
1094 que son los... Las referencias a veces usan un lenguaje que es difícil de interpretar para ver en
1095 el día a día a clase. A lo mejor, que fuera un lenguaje más accesible, que en el aula fuera más
1096 accesible. No tan... Sí que está... O sea, por supuesto que tiene una... una for... Es técnica, y
1097 tiene que tener pues una base como profesional, pero a la vez que no pierda la... la
1098 accesibilidad, y que no pierda el... el que lo podamos utilizar cada día, porque hay muchas
1099 veces que lees esos descriptores y te quedas como que lo tienes que leer dos o tres veces para
1100 poder aplicarlo. Entonces si... si tu referencia no la entiendes bien o es difícil de entender no
1101 te pre... O sea, no te apetece utilizarla realmente. Creo que tendría que ser algo, pues eso, que
1102 estuviera más con... Más accesible. Más accesible a nivel de eso... tanto... en lenguaje,
1103 como... A lo mejor tener, yo que sé, una obra de referencia solo de evaluación, pero no muy
1104 académica, sino más... Porque a veces creo que le da mucho bombo al tema académico, y se
1105 pierde la práctica, o sea, lo que realmente pasa en el aula. Entonces darle más... más
1106 importancia a lo que es la parte práctica que la académica.

1107 I: Entiendo. Ahora, si hablamos ya de usted como docente, o sea, como sujeto activo, me
1108 gustaría que me resumiera en un par de frases con sus palabras qué es para usted evaluar.

1109 DEE1: Para mí evaluar es... Eh... *Mmm...* [*Se queda dubitativo unos segundos*] En un par de
1110 frases... Pues sería... *mmm...* contrastar con una escala predeterminada, no sé, contrastar con
1111 algo... con una escala predeterminada unos conocimientos y dar los medios para que se
1112 adquieran esos conocimientos. Todas las herramientas para que una persona pueda llegar a
1113 donde quiere, pues claro, siempre dentro de esa graduación que tiene lo que estamos evaluando.
1114 No sé.

1115 I: De acuerdo. Está bien. [*DEF1 se ríe*]. Con sus palabras. Ahora le voy a dar una tarjetita con
1116 unas afirmaciones sobre evaluación y me tiene que marcar las que... con cuáles está más de
1117 acuerdo, y luego me comenta por qué.

1118 DEE1: Vale. [*Lee en voz baja las frases y dice totalmente o sí con las que está más de acuerdo.*
1119 *Al cabo de unos minutos ofrece su respuesta*]. Pues ya está. Mira, he puesto C: «Los puntos de
1120 vista de los alumnos deben tenerse en consideración en el proceso evaluativo.» Y, es una cosa
1121 que... que... que me gusta trabajar y me gusta que sepan, pues eso, es esencial que sepan de
1122 qué los están evaluando, que no solamente es un examen, sino que tener en cuenta sus
1123 necesidades y que los estemos evaluando realmente teniendo en cuenta sus necesidades, porque
1124 si no, ¿cuál es el objetivo de evaluar a alguien de una cosa que no... que no le importa o no le
1125 interesa? Entonces, que siempre se tenga en cuenta al estudiante.

1126 I: Muy bien.

1127 DEE1: Y esta... me gusta mucho esta: «La evaluación debe favorecer la autonomía y el
1128 compromiso del alumno con su proceso de aprendizaje.» Totalmente, ¿vale? Lo que tiene que
1129 hacer es eso, pues... Que tiene que ser no un algo que te frustre o algo que digas: «*Mmm*». No.
1130 Tiene que ser precisamente eso, algo que te ayude, que te haga ser más autónomo y que... y
1131 que te de ganas de seguir estudiando, de seguir aprendiendo, ¿no? No tiene que ser una cosa
1132 que te limite o que te... o que tengas miedo. Gente todo esto... Tema de miedos, exámenes, o
1133 ponerse nervioso... es como muy... Es una visión muy negativa. Una visión super negativa
1134 también del error también, que se sigue... que sigue habiendo en evaluación. Y me gusta
1135 también esta: «La evaluación sirve de andamiaje para la mejora del proceso de enseñanza
1136 aprendizaje.» Pues sí, si no... si no... Si no en algún momento no sabemos lo que sabemos y
1137 lo que no sabemos es muy difícil, pues... pues eso, facilitar el proceso este de andamiaje, ¿vale?

1138 I: [*Vuelve a haber una pausa en la que se despide de sus alumnos, porque el aula de estudio*
1139 *cierra a las 18:00*]. Eh, pude leer en el cuestionario de datos básicos que en su escuela usted

1140 participa en la creación de las pruebas y de las tareas de evaluación, ¿pero me puede explicar
1141 un poco cómo es este de proceso de evaluación?

1142 DEE1: ¿El proceso de evaluación o el proceso de creación?

1143 I: La evaluación. Todo, digamos, un poco.

1144 DEE1: El proceso de evaluación consta en... una prueba de... para evaluar las diferentes
1145 destrezas. Es tipo un examen DELE. Entonces tenemos pues una parte que evalúa la expresión
1146 escrita, otra parte para evaluar la comprensión y la... eh... la comprensión lectora... Luego, la
1147 expresión y la interacción oral. Y luego una parte que son contenidos pues de conocimiento
1148 gramatical, que está todo ahí... Pues, bueno, diferentes preguntas que tienen que utilizar pues
1149 los contenidos que han ido aprendiendo durante... durante el curso. Y estas pruebas las
1150 hacemos... El objetivo es para ver si pueden pasar al siguiente nivel. Son pruebas de nivel,
1151 básicamente. Para ver si pueden pasar pues... Al final del nivel A2 se hace una prueba de los
1152 contenidos de A2 para... De las diferentes destrezas, para ver si se han adquirido todos estos
1153 contenidos según el Plan Curricular, pues lo que tienen que... el contenido que tienen que
1154 dominar al final del curso del nivel A2. Y si le damos «Apto», pues puede continuar en el nivel
1155 B1. Y si no, vemos que tiene que reforzar, pues... continúan en el nivel A2. Es para poder
1156 pasar de nivel. Es una evaluación de este tipo.

1157 I: O sea, es una evaluación final, digamos.

1158 DEE1: Sí, es una evaluación final de nivel.

1159 I: Y, durante el curso, ¿se hace evaluación?

1160 DEE1: ¿Durante el curso? Bueno, hacemos una tarea globalizadora, al final de la semana. Eh...
1161 Los viernes, normalmente, porque, claro, en nuestros cursos tenemos estudiantes que están aquí
1162 para una semana, solamente, entonces no pueden hacer un exame... No tienen la oportunidad
1163 de hacer el examen de final del curso. Vienen, están una semana o dos semanas y no pueden
1164 hacer el examen de nivel, porque a lo mejor han hecho una parte de lo que sería el nivel A2. Y,
1165 normalmente, lo que sí que hacemos es como al final de semana, el viernes, se hace una tarea
1166 globalizadora que incluye, pues... bastante... no todo, pero gran parte del contenido que se ha
1167 ido trabajando durante la semana para que... para ver si los alumnos lo pueden poner en
1168 práctica y... y bueno, que ellos también se sientan más que no es para que lo veamos tampoco
1169 nosotros, los profes, pero es más que nada que ellos vean que sí, realmente pueden utilizar lo
1170 que están aprendiendo y ya no de una forma... pues eso, no lo están utilizando de una forma

1171 directa, sino pues para hacer una tarea, ¿sabes? Como que sea... Pues, están utilizando el
1172 presente, pues para... yo que sé, para pedir un bar, ¿vale? Y la tarea es pedir en un bar. Entonces
1173 se les evalúa, pues... No se les evalúa directamente, pero ellos... Es como una autoevaluación:
1174 que puedan utilizar lo que han aprendido al final de la semana.

1175 I: Y, ¿qué opina de este sistema de evaluación? Digamos, tenemos la parte más acreditativa, y
1176 luego la parte más... bueno, quizá formativa, ¿no?

1177 DEE1: Sí.

1178 I: ¿Qué opina de que sea así, su proceso de evaluación en la escuela?

1179 DEE1: Bueno, creo que... es positivo, porque... O sea, no llegamos a hacer lo que es una
1180 evaluación continua, porque no hay continuidad de grupos, porque hay gente que está... No
1181 hay una continuidad en el estudiante, en el tiempo que está el estudiante, pero sí que les da a
1182 ellos la oportunidad de evaluarse... Bueno, apar... Y tambi... Bueno, de evaluar lo que han
1183 aprendido y de saber si lo pueden utilizar, y luego aparte, todos los jueves les damos un
1184 cuestionario y en ese cuestionario pues... tienen eh... tienen que decir, pues eso, cómo evalúan
1185 su curso o aprendizaje durante esa semana. Cada semana lo tienen. Si están aquí una semana
1186 como si están aquí seis semanas. Todos los jueves reciben el cuestionario para que evalúen en
1187 función de lo que han aprendido con el profesor, el temario, el contenido... Pues, si ellos...
1188 Cómo evalúan su nivel de aprendizaje. ¿Han podido practicar el escrito? ¿Se sienten... tienen
1189 confianza para... o... para utilizar lo que han aprendido? Entonces eso, también a través de
1190 esos cuestionarios nosotros vemos si realmente está funcionando lo que estamos haciendo en
1191 clase. Con lo... Pues Jenny dice: «Sí, pues creo que he aprendido o no. Esta semana no he
1192 aprendido mucho, o creo que me falta repasar tal. O creo que no he llegado a dominar esto».
1193 Pero nosotros también lo vemos el último día, cuando hacemos la tarea final.

1194 I: Muy bien. Ahora le voy... Vamos a girar esta página y le voy a dar tres listas con los mismos
1195 instrumentos de evaluación. ¿Vale? Y quiero que me marque... Le voy a explicar. Esta parte
1196 es los instrumentos que usted cree que son más adecuados para evaluar a futuros docentes. Por
1197 ejemplo... como la investigadora misma. Entonces, eh... Por otra parte, tenemos los
1198 instrumentos que usted utiliza para evaluar a sus alumnos. Me tiene que marcar los que utiliza
1199 para evaluar a sus alumnos. Me tiene que marcar los que utiliza y, por otro lado, los que cree
1200 que son más adecuados para evaluar a alumnos de ELE. Le dejo un momento.

1201 DEE1: [*Pasan unos 40 segundos; habla en voz baja pero suficiente como para ser transcrito*].
1202 Hacemos tutorías, también. No tantas como quisiéramos, pero también las hacemos... [*Pasan*
1203 *unos 60 segundos más y sigue la entrevista*]. Pues he marcado un montón [*Se ríe*].

1204 I: No pasa nada. Ahora vamos a ver... ¿Por qué en esta parte de los futuros docentes de ELE
1205 me ha marcado estos instrumentos? [*De la lista 2 DEE1 ha marcado la observación directa,*
1206 *los diarios de aprendizaje, el portafolio y las rúbricas*].

1207 DEE1: Porque cuando yo... Por ejemplo, por mi experiencia, básicamente. O mis creencias,
1208 ¿no? Que decíamos. Pues, por ejemplo, para mí el portafolio fue una gran... una gran
1209 herramienta. Eh, para... Cuando lo leo... O sea, lo que tengo de cuando empecé las prácticas...
1210 Pues sí, me he dado cuenta de que ha cambiado bastante. Eh... Es una... O sea, te da una
1211 perspectiva muy buena, creo, el portafolio. E iniciarlo desde un principio y... y no te digo cada
1212 día, pero... ir añadiendo cosas, y... y poder leer lo que escribiste en su momento, creo que nos
1213 da esa perspectiva que necesitamos, ¿no? Para la reflexión y tal. Eh... La observación directa,
1214 pues sí creo que necesitamos que nos observen compañeros, observarnos y darnos eso,
1215 retroalimentación entre nosotros, y no hay nada como eso, como una observación directa en el
1216 aula para poder ver eh... para poder ver qué es lo que necesitamos mejorar, no sé. Y esto de
1217 las rúbricas de autoevaluación y coevaluación, lo que te decía antes también, pues con... Entre
1218 compañeros y... y también esto, sobre todo para la reflexión. Creo que invita mucho a la
1219 reflexión, eh... que es importante en la evaluación de... del docente.

1220 I: Muy bien. Y, en el caso de los alumnos, veo que me ha marcado diferentes instrumentos.
1221 [*DEE1 ha marcado en la lista 3 la observación directa, las tutorías, el feedback inmediato en*
1222 *el aula, las redacciones escritas, las rúbricas de autoevaluación y los exámenes*].

1223 DEE1: Sí. Por ejemplo, lo que utilizamos nosotros, lo que decía, bueno, tutor... Observación
1224 directa. Bueno, no sé como observación directa... No sé, como observación directa, ¿es lo que
1225 veo en clase, no? Lo que pasa en clase, lo que estoy viendo. Claro, tenemos que ver como que
1226 es lo que están haciendo y... y qué necesitan, ¿no? Creo que la observación directa es
1227 importante para detectar sus necesidades. Las tutorías... pues bueno, seguimos ahí, para tener
1228 en cuenta sus necesidades y poder, a lo mejor, personal incluso más a... a nivel de... de... eso,
1229 necesidades subjetivas, ¿no? Aquí en la observación directa puedo irme a las necesidades
1230 objetivas de lo que sería la clase así más en general, pero a través de tutorías puedo trabajar las
1231 necesidades eh... subjetivas. Eh... el *feedback* en el aula, pues igual, creo que es necesario
1232 porque ellos te lo piden. O sea, quieren saber si están... Quieren un... un diálogo... Es

1233 corrección, pero al final de la clase puedes decir: «Hey, muy bien tal». O: «buen trabajo».
 1234 Necesitan... Es como un refuerzo. En el aula necesitan este refuerzo positivo. Eh... y las
 1235 rúbricas, bueno, redacciones escritas... Sí, creo, para trabajar, o sea, necesitan ver, pues, que
 1236 les des un *feedback* también escrito de lo que están haciendo. Creo que lo valoran muchísimo,
 1237 ven que has tomado... que has dedicado un tiempo a leer lo que han escrito, y les da... les da
 1238 también... No sé, es un refuerzo positivo. Realmente cuando dicen: «Ah, te lo has leído todo».
 1239 Me sorprenden que muchas veces me dicen: «Ah, ¿pero te lo has leído todo?». Y digo:
 1240 «¡Bueno, claro que me lo he leído todo!». ¿No? Es como... No sé, creo que lo valoran
 1241 muchísimo cuando corregimos algo que han escrito. Y eso, y creo que los exámenes al fin y al
 1242 cabo son necesarios, porque... Sobre todo, exámenes a nivel... eh... institucional, lo que
 1243 decíamos. Necesitamos para estandarizar, si no, claro... si no ellos realmente no tienen una
 1244 idea de en qué nivel están o... o hacia dónde pueden ir, o... para qué, con su nivel de español
 1245 a qué pueden optar. O depende de para qué lo quieren, ¿no? Si estoy haciendo para la
 1246 ciudadanía necesitan un A2. Es que necesitan saber, ¿sabes?, su nivel. Entonces, son necesarios
 1247 también los exámenes para evaluar a la gente, para... para los estudiantes.

1248 I: Sí, pero en el caso de los que son más adecuados... ¿cree que son otros? ¿Me puede comentar
 1249 en general por qué ha marcado estos? [*DEE1 ha marcado en la lista 4 los diarios de*
 1250 *aprendizaje, el portafolio, el feedback inmediato en el aula, las rúbricas de autoevaluación,*
 1251 *las rúbricas de coevaluación y los exámenes*].

1252 DEE1: Por ejemplo, bueno, pues ahora, por ejemplo, creo que el... el diario de aprendizaje y
 1253 el portafolio, que no he tenido oportunidad de hacerlo porque no tengo estudiantes de largo...
 1254 De un curso completo, yo cambio de estudiantes mucho, y entonces... Creo que sí, que es esto
 1255 es pues como el portafolio para el profesor. Es más... Es adecuado pues que ellos mismos...
 1256 Para fomentar su autonomía. Tanto el portafolio como el diario de aprendizaje. Fomentar la
 1257 autonomía y a la vez pues darles esa posibilidad de reflexionar sobre su aprendizaje y sobre el
 1258 proceso que están haciendo. Y los he marcado porque me gustaría trabajarlos más y creo que
 1259 son muy buenas herramientas de reflexión.

1260 I: Vale, muy bien. Si hablamos ahora del momento en que usted cree que se debe evaluar,
 1261 ¿cuándo cree que se debe evaluar a los alumnos de ELE? ¿Al inicio, durante el proceso de
 1262 aprendizaje, al final, o en los tres momentos?

1263 DEE1: En los tres momentos.

1264 I: Muy bien.

1265 DEE1: En los tres momentos. Al principio, pues para tener una idea de la situación. Pues, ver
1266 sus necesidades... No es una evaluación, pero es como un tipo... Complementario al análisis
1267 de necesidades, ¿no? Saber el nivel... Durante, pues eso, con herramientas de estas tipo la
1268 autoevaluación o el portafolio. Que, que sepamos realmente. Y luego una final para aquellos
1269 que realmente quieran saber dónde han llegado. Pero durante el proceso, pues también tienen
1270 que tener la oportunidad de ser evaluados, no sé.

1271 I: Muy bien. Hablando también de los tipos de evaluación, actualmente se ha hablado mucho,
1272 en evaluación, de que existe una tensión entre la evaluación del aprendizaje, digamos la
1273 sumativa, la más de acreditar, de clasificar a los alumnos, y la evaluación para el aprendizaje,
1274 que sería la formativa. ¿Usted cree que son compatibles estas dos evaluaciones?

1275 DEE1: *Mmm...* Espero que sí, quiero creer que sí, ¿no? Creo que todavía se le da demasiado
1276 peso a la evaluativa, ¿no? Hemos dicho que era...

1277 I: La sumativa, sí.

1278 DEE1: La sumativa. Creo que sí, que hay que llegar a un equilibrio. O sea, son compatibles,
1279 pero todavía la sumativa pues tiene mayor... O sea, tiene un peso mayor y se le da mucha más
1280 importancia de la que se le debería a lo mejor dar. Y no... y no estamos pues importancia a
1281 eso, a lo que sería la otra, la continua, la del aprendizaje. Y, empezando por nosotros, a lo
1282 mejor, los docentes. Que ellos vean que en el día a día también hay una evaluación. No sé.

1283 I: Y, ¿cómo cree que se podrían hacer compatibles ambas?

1284 DEE1: Pues... *Mmm...* Pues eso, haciendo... o sea... Creando situaciones de aprendizaje que
1285 incluyan evaluación en su día... O sea, en el día a día, durante el proceso. Y que al final tengan
1286 un resultado... Un resultado que puedan... que puedan utili... O sea, realmente pues eso, como
1287 hacemos en la tarea globalizadora por ejemplo, ¿no?, Que al final puedan ver que están
1288 utilizando lo que han aprendido sin la presión de lo que es la evaluación sumativa de... de tener
1289 un resultado, un número, un apto o un no apto, sino que tenemos que... eh... eso, darles
1290 oportu... oportunidades y las posibilidades a los alumnos de que utilicen lo que han aprendido
1291 y que vean que consiguen cosas con lo que están aprendiendo, ¿no? Y ellos mismos lo valoraran
1292 en... en el proceso de aprendizaje. Tienen que ver ese resultado, porque sino siempre... los
1293 números y... y eso. Los resultados van a tener un peso mayor. Pero bueno, creo que tenemos
1294 que trabajarlo en el aula, sí, y hacer ver que... O sea, realmente verlo. Y nosotros, como

1295 docentes, creo que muchas veces nos olvidamos de esa... de la... evaluativa, ahora me has
1296 dicho. Ahora se me ha ido... ¿La sumativa?

1297 I: Sí, sí, bueno, digamos, ya nos entendemos.

1298 DEE1: Sí.

1299 I: Pues... muy bien. Ya habríamos acabado la entrevista. Muchas gracias por su colaboración.

1300 DEE1: De nada, encantado.

1301 *[Nota final de la investigadora: después de la entrevista, sale un tema que emergió también*
1302 *durante el pilotaje de la entrevista. Se trata, a propósito de la pregunta entre la compatibilidad*
1303 *de las evaluaciones formativa y sumativa, de que DEE1 comenta que, en su escuela, existe una*
1304 *falta de tiempo y de dinero para llevar a cabo una evaluación formativa más completa. Es*
1305 *decir, la evaluación formativa, según él, requiere más trabajo que la corrección de exámenes,*
1306 *y se debe compensar profesionalmente a los docentes si se desea que los profesores la apliquen*
1307 *en el aula. La profesora que participó en el pilotaje, en relación con DEE1, comentó la*
1308 *necesidad de que en el centro educativo se debe remunerar y formar al profesor para que este*
1309 *pueda llevar a cabo ambas evaluaciones, y que la sumativa es obligada y la formativa se obvia,*
1310 *es decir, nadie obliga al profesor a hacerla durante el curso].*

Anexo O: Transcripción entrevista a DEE2

1311 I: Empezamos hablando de sus experiencias como estudiante de lenguas extranjeras, usted,
1312 ¿qué experiencias recuerda siendo evaluado?

1313 DEE2: ¿Siendo evaluado?

1314 I: Como alumno de lenguas extranjeras.

1315 DEE2: Pues el típico... el *Workbook*, ¿no?

1316 I: *Workbook*, ¿o exámenes también tenía?

1317 DEE2: Sí, sí. Todo lo que es primaria, instituto, bachillerato...

1318 I: ¿Cómo se evaluaba? ¿Cómo se le evaluaba?

1319 DEE2: Siguiendo eso... siguiendo un manual y exámenes finales por tema.

1320 I: Vale. Y, ¿hay alguna experiencia siendo evaluado que le marcara positiva o negativamente?

1321 DEE2: Una experiencia siendo evaluado... No que recuerde, ahora mismo. Negativamente, lo
1322 que más me... diría así por la experiencia continuada... sería la frustración de no avanzar
1323 apenas de un... de un curso a otro. O sea, de no pasar de primaria a universidad, no superar el
1324 B1.

1325 I: ¿Por qué le daba esa frustración?

1326 DEE2: Porque lo que se iba repitiendo de curso a curso es lo mismo. O sea, que de un curso se
1327 repetía la misma temática, se repetía el mismo vocabulario, la misma estructura...

1328 I: Vale, o sea...

1329 DEE2: Pero no se llegaba a avanzar realmente. Esto es lo que es el sistema educativo en cuanto
1330 a idiomas, en cuanto a inglés.

1331 I: O sea, siempre se le evaluaba de lo mismo, digamos. Y usted no... quería un progreso y no...
1332 esto fue lo más negativo.

1333 DEE2: Sí. O sea, eso... que, desde primaria hasta universidad, idioma en inglés concreto, no
1334 se llega a... Lo que estudié en Filología en un primer idioma, bueno segunda idioma, no se
1335 llega a... más allá del B1-B2.

1336 I: Vale, pero como estudiante de lenguas, usted... ¿cómo se siente más cómodo siendo
1337 evaluado? ¿O cómo le gustaría que le evaluaran su conocimiento de una lengua extranjera?

1338 DEE2: Pues más en... en el uso, ¿no? Supongo, sí.

1339 I: En el uso...

1340 DEE2: Según una serie de necesidades que no me he planteado ahora mismo, pero...

1341 I: Vale, o sea, le gustaría...

1342 DEE2: O sea, enfocado más en lo práctico, no tanto lo gramatical, ¿no? O no tanto lo
1343 estructural. La gramática, pero dentro de lo oral.

1344 I: *Ahá*. Le gustaría más quizá que se le evaluara su competencia al hablar.

1345 DEE2: Sí, enfoque más práctico.

1346 I: Vale, muy bien. Hablando ahora de su formación en evaluación, eh... ¿usted reconoce que
1347 ha habido algún cambio desde... en sus creencias sobre evaluación? En lo que se pensaba que
1348 era la evaluación desde que empezó el curso de ELE... ¿O... ha notado algún cambio en sus
1349 creencias?

1350 DEE2: Bueno, supongo que será el proceso este de evolucionar de la parte, ¿no?, más
1351 estructural, ¿no?, de lo que hemos visto en colegios, institutos, bachillerato y demás, a un
1352 proceso comunicativo más fluido, ¿no?, más basado en la interacción.

1353 I: Sí. O sea, usted notó el cambio con respecto a las clases que había recibido.

1354 DEE2: Sí, sí. Como un método de enseñanza más tradicional, ¿no?, y a lo que se intenta
1355 proponer ahora en las academias de idiomas.

1356 I: *Ahá*. Y ahora que usted también ha trabajado, ¿ha notado más cambios en su manera de ver
1357 la evaluación?

1358 DEE2: Sí, sí, sí. Sí, no depende tanto del examen, y del rellenar huecos, y completar frases, y
1359 decir verdadero o falso, y buscar el error concreto gramatical.

1360 I: ¿Sino?

1361 DEE2: Sino comprenderlo en el uso, en sí.

1362 I: Vale. Ahora, usted, ¿cree que los profesores de español lengua extranjera están
1363 suficientemente formados en lo que es el tema de la evaluación?

1364 DEE2: En general... No sé, tampoco sé mucho yo... ¿Suficientemente formados en el tema de
1365 la evaluación?

1366 I: Sí, si están formados.

1367 DEE2: Pero, ¿de forma profesional? ¿O de cualquier otro que... o cualquier persona que se
1368 crea un perfil en una web porque sabe español y dice: voy a enseñar español?

1369 I: Lo que usted me diga.

1370 DEE2: Hombre, es que viniendo de eso, viniendo de clases particulares eh... puede dar clase
1371 realmente cualquier persona... cualquier persona que hable español puede empezar a dar
1372 clases, aunque sea como algo complementario, que es con lo que empecé yo, realmente. Porque
1373 viniera ya de Filología, que se supone que tengo la formación esta en idiomas, ¿no? Bueno, en
1374 la lengua española en concreto, pero realmente, te vas a cualquier web de estas de perfiles de
1375 profesor y ahí es cuando se... se apunta cualquiera, ¿sabes? Cualquiera que sabe el idioma,
1376 eh... puede dar clases.

1377 I: O sea, esta gente no estaría muy formada en evaluación.

1378 DEE2: Claro, si hablamos del ámbito de clases particulares, ahí puede hacerlo cualquiera que
1379 hable español y que quiera sacarse un dinero extra, ¿no? Más profesional, no. Supongo que en
1380 un ámbito más profesional... en academias y demás, o en agencias de lo que sea, ya sí se
1381 requiere una formación en evaluación.

1382 I: O sea, por lo que usted ha visto, ¿cree que los docentes con los que ha trabajado están
1383 formados?

1384 DEE2: En academias y eso, sí. En clases particulares no. No tiene por qué.

1385 I: ¿Ha observado cómo evalúan? ¿O...?

1386 DEE2: En academias, sí.

1387 I: ¿Cómo por ejemplo? ¿Qué suelen hacer los docentes?

1388 DEE2: Eh... antes del curso, sí... una evaluación inicial, para saber el nivel del alumno. Y
1389 después un seguimiento. O eso, o al final del nivel, o a mitad del nivel... También es porque
1390 en las academias que yo estoy es como que los grupos son... no son... son fluidos, ¿sabes? No

1391 es como un programa de un curso entero, a lo mejor de septiembre a abril-mayo, o lo que sea,
1392 sino que depende del alumno, van moviendo a un alumno de un lado a otro. Y, claro, no hay
1393 un seguimiento tan seguido. A ver, donde yo trabajo son... los alumnos tienen *packs* de horas.
1394 Es lo que compran.

1395 I: Vale, o sea...

1396 DEE2: Y según las horas... A lo mejor algún alumno tiene 20 horas, pues dura en una academia
1397 una semana. Mientras que en el mismo grupo hay otro alumno que tiene 120 horas. O sea,
1398 tienen que ir moviéndolo de uno a otro. El seguimiento... Claro, la evaluación y el seguimiento
1399 es más difícil en ese caso.

1400 I: Va y viene.

1401 DEE2: Claro.

1402 I: Muy bien. Y... No sé si usted conoce algún evento donde se trate la evaluación, o si hay
1403 alguna institución que se dedique a ello, ¿pero, en general, usted cómo ve la situación de la
1404 evaluación en español lengua extranjera?

1405 DEE2: No sé... No te sabría decir, pero a ver, trata así... pues con los... Eso, los cursos del
1406 Cervantes. Tiene que haber uno concreto que sea de eso.

1407 I: El DELE, sí.

1408 DEE2: Sí, sí, sí. E International House... también. Donde sea hace congresos, se trata el tema,
1409 ¿no?

1410 I: Sí, digamos que está apoyada un poquito.

1411 DEE2: *Ahá.*

1412 I: Eh... ¿No cree que esté fallando nada, digamos, en el sistema de evaluación del español?
1413 ¿O... lo mejoraría? Por ejemplo.

1414 DEE2: Es que tampoco soy evaluador tanto hasta ese punto. O sea, no tengo tanta experiencia
1415 como evaluador como para ponerme a ponderar aquí, ¿sabes?

1416 I: No, pero es lo que usted crea, ¿sabe? Bueno, eh... ahora, si hablamos de su experiencia ya
1417 como profesor, ¿me podría resumir en un par de frases para usted qué es evaluar? ¿Qué
1418 significa evaluar para usted?

1419 DEE2: *Mmm...* Decirle al alumno... *mmm...* o tratar de contarle al alumno su evolución
1420 respecto al seguimiento que se le haya hecho.

1421 I: Muy bien.

1422 DEE2: O sea, no desde un punto fijo, sino desde el punto en que empezó el alumno concreto y
1423 hasta el punto al que va el alumno concreto.

1424 I: «Contarle al alumno». Lo ve como un proceso de comunicación, ¿no?

1425 DEE2: Sí, sí.

1426 I: Muy bien.

1427 DEE2: Pero no. Eso de ir más individualmente, no como grupo, aunque estén en un mismo
1428 grupo de nivel o lo que sea. Pero saber dónde empieza cada uno y cómo evoluciona cada uno.
1429 Y tratar de explicarle eso, sí. Comunicárselo al alumno.

1430 I: Muy bien. Ahora, le voy a dar una tarjetita, ¿de acuerdo? Con unas... definiciones sobre
1431 evaluación, y quiero que me marque con cuáles está más de acuerdo, ¿vale? Y luego
1432 comentamos por qué con esas.

1433 DEE2: ¿Con cuáles? ¿Más de una?

1434 I: Sí, con cuáles está más de acuerdo.

1435 DEE2: [*Se queda unos 32 segundos leyendo y pensando*]. Con todas estaría más o menos de
1436 acuerdo menos con D.

1437 I: ¿Con la D estaría de acuerdo?

1438 DEE2: No. Con todas estaría más o menos de acuerdo menos D.

1439 I: Ah, vale. Menos D, perdón.

1440 DEE2: Menos D.

1441 I: ¿Me puede comentar un poco cada una? A ver qué opina.

1442 DEE2: A ver, «evaluar es una mera calificación numérica final del trabajo del estudiante.» A
1443 ver, «mera calificación numérica tampoco», pero... A ver... algo a tener en cuenta, pero no
1444 algo definitivo. O sea, no es algo determinante, pero tampoco es una mera calificación

1445 numérica. Y tampoco tiene por qué ser numérica. Aunque sea... Puede ser calificación de
1446 cualquier otro típico, de cualquier tipo, no tiene por qué ser numérica.

1447 I: ¿La B?

1448 DEE2: [*Añade algo más sobre A*]. Incluso de la calificación lo menos importante sería el
1449 número, sino todo lo que demás... que nos lleva al número, si es necesario.

1450 I: Correcto. El progreso, ¿no?

1451 DEE2: Sí.

1452 I: Muy bien.

1453 DEE2: Pues... «Evaluar sirve para clasificar a los estudiantes en distintas categorías.» Sí, ¿no?
1454 Bueno esto ya en un sentido práctico, ¿no? De academias y de... bueno, del DELE, ¿no? Si así
1455 se enfocan los exámenes y demás... Sería más importante en un sentido funcional.

1456 I: Sí.

1457 DEE2: ¿El C?

1458 I: Sí.

1459 DEE2: «Los puntos de vista de los alumnos deben tenerse en consideración en el proceso
1460 evaluativo.» Sí, sí. Por supuesto. Eso, a lo mejor un alumno... eso, no se quiere sacar el DELE,
1461 pero quiere comunicarse. Ahí no enfatizas tanto... no focalizas tanto la gramática, sino el acto
1462 comunicativo. Si se quiere sacar el DELE, pues sí, tienes que foca... enfatizar mucho más eso.
1463 Y cómo le vaya a influir en el examen, si es que lo hace o no.

1464 I: Quiere decir que si el objetivo no es un examen.... Quizá sí que se tienen más en cuenta las
1465 necesidades.

1466 DEE2: Si, sí, sí. No, claro, si va a hacer el examen es lo que te pida el examen. No tiene elección
1467 el alumno ni el profesor.

1468 I: Bien, correcto. ¿Y la D? ¿Por qué no está de acuerdo?

1469 DEE2: Por el impacto alguno. Es determinante.

1470 I: Claro, sí.

1471 DEE2: Eh... «La evaluación sirve de andamiaje para la mejora del proceso de enseñanza y de
1472 aprendizaje.» Sí, también estaría como... Sería como A y B, ¿no? También... En el sentido de
1473 categorizar el andamiaje. También en un sentido práctico funcional.

1474 I: El andamiaje es como la ayuda, ¿no?

1475 DEE2: *Ahá*. Y que también eso... Los redirige por categorías demás dentro de una misma
1476 academia, supongamos, ¿no? O un nivel concreto del examen de DELE.

1477 I: ¿Cómo perdón? Esto en la...

1478 DEE2: Sí, en un sentido más práctico, claro.

1479 I: Bueno, yo andamiaje puede ser... Es como la mejora... Es decir, son como herramientas que
1480 le das al alumno para que mejore.

1481 DEE2: Sí, sí también, en ese sentido.

1482 I: Vale. ¿Y la última?

1483 DEE2: Eh... «La evaluación debe favorecer...» [*La acaba de leer en voz baja*]. Sí, claro. Por
1484 no entender tanto... ¿La leo completa o...? ¿La leo completa?

1485 I: No. No hace falta.

1486 DEE2: Sí, sí. Claro. Para mí sería de hecho lo ideal, que el alumno llegue a corregirse a sí
1487 mismo sin tener conciencia de que está corrigiéndose, ¿no? Sino que simplemente está
1488 redirigiendo su... el proceso comunicativo, pero no como un error, sino como algo que está
1489 aprendiendo en el proceso, ¿no? Que no es algo que señala el profesor siempre, ¿no? Tiene que
1490 favorecer a que el alumno se de cuenta y redirija su discurso, en ese caso.

1491 I: Sí. En ese caso estamos hablando de autoevaluación.

1492 DEE2: Sí, sí.

1493 I: ¿Usted cree que la autoevaluación tiene beneficios para el aprendizaje?

1494 DEE2: Sí, claro, pero ahí, claro es importante la palabra aquí *compromiso del alumno*. Y eso...
1495 al final quien lo sabe mejor es el alumno mismo, por mucho que muestre externamente su
1496 interés y demás. En el momento de autoevaluación es cuando el alumno él solo en ese
1497 proceso... Tiene que evaluar también su propio compromiso, ¿no?

1498 I: Con el aprendizaje. O sea, ¿los beneficios que usted le ve que sería?

1499 DEE2: ¿En la evaluación?

1500 I: En la autoevaluación.

1501 DEE2: Claro, es que es algo que nacería para mí del propio compromiso del alumno. Del propio
1502 interés que tenga en... en aprender idiomas. Y ya no solo en el acto de autocorregirse, sino de
1503 buscar otros recursos por sí mismo. O juegos, o películas, ¿no?, en español. O buscar las
1504 traducciones de canciones y cosas así.

1505 I: Y... en el caso de la coevaluación, es decir, la coevaluación es cuando dos alumnos se
1506 evalúan, por ejemplo, ¿usted cree que eso tiene beneficios para el aprendizaje también?

1507 DEE2: Sí, sí, sí. En la corrección de cualquier ejercicio, ya no es como evaluación de nivel o
1508 de examen.

1509 I: Sí. Es cuando dos alumnos se corrigen, por ejemplo, una redacción que han hecho.

1510 DEE2: Sí, sí. Sería cualquier ejercicio, sí, sí, sí.

1511 I: ¿Qué tipo de beneficios cree que puede tener?

1512 DEE2: Pues el proceso de razonamiento es más... es propio. Es eso, no es el profesor que
1513 señala «esto está bien, esto está mal», sino ellos los que llegan a un acuerdo. Qué está bien y
1514 qué está mal y por qué está bien o mal.

1515 I: Bien.

1516 DEE2: O sea, más productivo al final, siempre. Y requiere el compromiso de ellos, ¿no?, como
1517 esa especie de esfuerzo extra, que no estén desde una posición pasiva de lo que el profesor les
1518 diga, sino que ellos activamente se pongan a ello.

1519 I: Y, usted, en el... si hablamos de coevaluación y de autoevaluación, ¿usted qué rol o qué
1520 papel cree que debe desempeñar el profesor? En... sí. ¿Debe ser un guía? ¿Debe...?

1521 DEE2: Hombre, depende de lo equivocados que estén. Si llegan... A ver, si... Si el error es
1522 flagrante, sí. En la pizarra... El profesor debe actuar en el momento, sino con apuntarlo y...
1523 corregirlo los fallitos que hayan tenido ese intercambio de corrección, ya sería suficiente. O
1524 sea, está pasivamente el profesor, escucha el intercambio de los alumnos y si no es necesario
1525 intervenir en el momento, pues simplemente se sacan los errores, se señala quizá para que
1526 focalice el alumno en el error. Y volver otra vez al intercambio entre ellos, pero ya de una
1527 manera un poco más guiada por el profesor. Si ellos lo resuelven por sí solos, pues perfecto.

1528 I: ¿Cree que el profesor quizá sería un guía?

1529 DEE2: Sí, sí. Podría serlo.

1530 I: O sea, cuando el alumno tiene...

1531 DEE2: Cuando sea necesario, sí. Con guía siempre. Y si tiene que guiar aún más o redirigir la
1532 corrección, pues también tiene que hacerlo, claro.

1533 I: Muy bien. Ahora, usted, le voy a dar unas opciones, ¿vale? Y me dice en qué momento cree
1534 que se debe evaluar, en español lengua extranjera: al inicio de un curso, durante el curso, al
1535 final o en los tres momentos, es decir, ir evaluando durante el inicio, el final... y... durante el
1536 proceso.

1537 DEE2: Sí, lo ideal sería evaluación continua, ¿no? También depende de eso, de cómo
1538 entendamos la evaluación, sino como algo mero, ¿no?, esto de «mera calificación numérica»,
1539 o un intercambio, que va ya más allá del número, ¿no?, o del examen.

1540 I: O sea, dependiendo de cómo entendamos la evaluación, el doce... será más importante el
1541 final... o...

1542 DEE2: El proceso.

1543 I: Para usted el proceso es lo ideal, ¿no?

1544 DEE2: O sea, que la evaluación continua para mí no tiene por qué ser hacer un examen al
1545 principio, hacer un examen medio y hacer un examen al final, sino un intercambio, una puesta
1546 en común mismo, sobre la evolución.

1547 I: ¿Entre alumno y... eh... profesor?

1548 DEE2: Incluso eso... usando un examen también, pero que tampoco tenga que tener una
1549 calificación final, sino como una puesta en común en general.

1550 I: Vale.

1551 DEE2: Pero, sí. Lo ideal sería la evaluación continua para mí.

1552 I: Entonces, volviendo al tema de cuándo se debe evaluar, usted cree que es algo que se debe
1553 hacer... se debe ir haciendo, ¿no?, durante el aprendizaje.

1554 DEE2: Sí. Evaluación continua, sí.

1555 I: Muy bien. *Mmm...* Me ha comentado... Bueno, he podido leer en su cuestionario que es
1556 docente de clases particulares y también ha hecho... ha trabajado en academias, pero en las
1557 academias no ha podido evaluar, ¿no? Más allá de la corrección que haga al alumno...

1558 DEE2: Sí, bueno, normalmente...

1559 I: ¿En las academias qué ha hecho usted?

1560 DEE2: Pues normalmente eh... eso, como profesor sustituto, sobre todo, con contratos
1561 temporales y esas cosas se suele... la suelen hacer más bien profesores titulados o profesores
1562 que llevan mucho más tiempo en las academias. Yo voy como... más complementando con
1563 una y otra, pero sin estar fijo en ninguna de ellas. Así que, normalmente, yo lo que hago es
1564 seguir la evaluación... Sino hacer... Dar el tema que se está dando en el momento, pero no
1565 llego a evaluar. Ni evaluación inicial, ni hago un examen después para ver la evolución. Pero
1566 también es por eso; es por las condiciones concretas de las academias donde estoy, donde no
1567 es un curso cerrado de varios meses, ni continuado ni nada de eso, sino que van redirigiendo a
1568 los alumnos conforme les van llegando y conforme les van saliendo.

1569 I: Entonces, ¿ellos que hacen para evaluar? ¿Van... Hacen pruebas de nivel constantemente?

1570 DEE2: Sí, hacen pruebas de nivel, pero eso, es que a lo mejor el grupo que empieza no tiene
1571 nada que ver con el grupo que acaba de ese mismo nivel. A lo mejor aguanta uno... una alumna
1572 o un alumno. Más los que van entrando.

1573 I: Entonces, luego cuando estos alumnos... Antes de irse no les hacen otra evaluación, ¿no?
1574 Solo les hacen la evaluación del nivel.

1575 DEE2: Bueno, sí eh... Lo que pasa es, pues según he visto yo... Es que esto sí que lo hice con
1576 otra profesora, pero se les hace... se les ponen unas notas finales.

1577 I: Vale. Simplemente una nota.

1578 DEE2: Sí, gramática, vocabulario, actitud en clase y cosas así.

1579 I: Vale. Y...

1580 DEE2: Pero no respecto a un examen, sino respecto a lo que se de en clase.

1581 I: ¿Cómo?

1582 DEE2: Que no es respecto a un examen, sino lo que has visto en clase, que a lo mejor puede
1583 ser eso... a lo mejor puede ser una semana o dos y porque el alumno ya se va, porque tiene un

1584 *pack* de 20 horas. O conforme a lo que se ha visto en clase en ese periodo, más o menos extenso,
1585 se le evalúa. Para que tengan su diploma, que al final es algo más bien simbólico, no es...

1586 I: O sea, ¿no se les hace una evaluación final? ¿O un examen final?

1587 DEE2: Se les hace una... Sí... No, no. Evaluación en cuanto a examen, no. Se les hace
1588 evaluación cuando se les ponen notas, pero conforme... eh... respecto a lo que se ha visto en
1589 clase. No examen final, ni nada de eso. Para que tengan en su diploma y cosas así.

1590 I: Vale, vale, digamos que es una observación directa del comportamiento del alumno. Y
1591 luego...

1592 DEE2: Sí, sí.

1593 I: Vale. Y, usted, en sus clases particulares, pero... perdón, volviendo a las academias, pero
1594 usted, la corrección que haya podido dar, o la evaluación que haya podido dar, es en forma de
1595 *feedback*, ¿no? De corrección de errores...

1596 DEE2: Sí, en cada ejercicio, claro. De diferente forma o a lo mejor como hemos comentado
1597 antes, dejando a los alumnos que se corrijan ellos solos, o en clase abierta, o uno a uno... ya
1598 depende del tipo de ejercicio, ¿no? Y la necesidad de corrección de cada uno de ellos.

1599 I: Vale, *ahá*. Y, ¿en las clases particulares usted cómo evalúa al alumno? A los alumnos que
1600 tiene, porque son clases de conversación, ¿no?

1601 DEE2: Normalmente, sí. Ahora mismo lo que estoy dando es clases de conversación, y es
1602 totalmente según la necesidad o la petición de la alumna. Que lo que quiere es hablar, hablar,
1603 hablar y lo mínimo posible de fichas y ejercicios y cosas así. Que me paro todo lo que puedo;
1604 me paro en ello, sobre todo si veo un error sistemático... sí, me paro detenidamente, me detengo
1605 en ese error y trato de explicarlo con una base más sólida, para que llegue a entenderlo, para
1606 que llegue a entender el origen de su error.

1607 I: *Ahá*, muy bien.

1608 DEE2: Si es algo más bien accesorio, un error que hace una vez, se lo corrijo en el momento y
1609 seguimos. Si en la conversación se vuelve a repetir ya entonces me detengo más... pero esto...
1610 todo esto es por petición de la propia alumna, que no le gusta trabajar con fichas y cosas de
1611 esas, y lo que quiere es comunicarse. No quiere sacarse de momento ningún examen ni nada
1612 de eso. En el momento en el que se quiera sacar un examen pues sí... tendrá que recurrir a
1613 fichas y tendrá que recurrir a los exámenes del DELE, porque es lo que hay.

1614 I: Más gramática.

1615 DEE2: Sí.

1616 I: Y, ¿usted también la felicita cuando... cuando lo hace bien?

1617 DEE2: Claro, claro, sí.

1618 I: Le da *feedback*.

1619 DEE2: Sí, sí.

1620 I: Muy bien. Ahora, hablando de las... de los instrumentos que usamos para evaluar, le voy a
1621 dar tres listitas, ¿vale? Aquí tenemos la 2... En su caso tenemos la 2, la 3 y la 4, ¿vale? En la 3
1622 y la 4 tenemos los instrumentos que usted ha utilizado o utiliza para evaluar a alumnos, en su
1623 caso me podría poner... Bueno, en su caso y en otros, quizá, el *feedback*, ¿vale? Luego los
1624 instrumentos que usted cree, de la lista que le doy, que son más adecuados para evaluar a
1625 alumnos de ELE...

1626 DEE2: Aquí ya no como DELE, ¿no? Sino de ELE en general.

1627 I: Sí.

1628 DEE2: No pensando en el examen de...

1629 I: No. O sea, estos son los que usted utiliza para evaluar a sus alumnos de conversación, de
1630 academias... [*I le va señalando las listas a DEE2*]. Estos son los que usted cree que son más
1631 adecuados para evaluar el conocimiento de un estudiante de español lengua extranjera, y esto
1632 sería pensando en futuros docentes de ELE. Entonces los que usted utiliza, los que usted cree
1633 que son más adecuados, y, en esta parte pensando en futuros docentes de ELE, ¿vale?, qué
1634 instrumentos cree que son más adecuados para evaluar a lo que será un profesor de español.

1635 DEE2: O sea, aquí alumnos, aquí profesor.

1636 I: Sí. Le dejo un boli y luego comentaremos.

1637 DEE2: [*Pasan prácticamente dos minutos*] Bueno, sí.

1638 I: Vale, es lo que está debajo, ¿no?

1639 DEE2: Sí. Debajo.

1640 I: [*DEE2 en la lista 2 ha marcado los elementos siguientes: observación directa, diarios de*
1641 *aprendizaje, que marcará más tarde, tutorías, portafolio, los dos tipos de rúbrica y las pruebas*
1642 *estandarizadas externas, aunque luego desmarcará este último ítem*]. En el caso de los futuros
1643 docentes de ELE, ¿cómo es que me ha marcado estos ítems, estos elementos?

1644 DEE2: Porque es un poco lo que viví yo, ¿no? En el... en el curso de formación de International
1645 House; lo que se hacía. Bueno, diarios también. Diarios también... Diarios también... O sea,
1646 observación directa, se hacían diarios, tutorías previas a las clases, que se fueran a dar, y
1647 también *feedback* posterior a las clases, se hacía autoevaluación y coevaluación entre los... los
1648 docentes en formación. ¿Pruebas estandarizadas externas que sería? ¿Como pruebas en
1649 clase...?

1650 I: Eh... estandarizadas externas en el caso de la lengua inglesa, por ejemplo, es un TOEFL, un
1651 First de Cambridge...

1652 DEE2: Pero esto... ¿hablamos del forma... del que se está formando?

1653 I: Claro, en este caso no tendría sentido.

1654 DEE2: [*DEE2 se da cuenta de que la opción «pruebas estandarizadas externas» no tiene*
1655 *sentido según lo que cree él que sería más adecuado y el tipo de educación que implica el*
1656 *contexto*] Claro, un examen de formador... Yo entendía más bien como... Pruebas a lo mejor
1657 sería pues dar la clase, ¿no?

1658 I: De momento no tenemos examen como si fuera un First, pero para profes.

1659 DEE2: Claro, claro. Ahí lo que entendí es eso... Sería como el hecho de dar la clase. La clase
1660 de prueba.

1661 I: *Ahá*.

1662 DEE2: Sí, sería un poco esto... que también se entiende como parte de... de un compromiso,
1663 ¿no? De llevar un diario continuado, un portafolio que entregues al final de todo el proceso...

1664 I: En el... el portafolio, ¿no?

1665 DEE2: Sí.

1666 I: Muy bien.

1667 DEE2: Es como un trabajo final, ¿no?

1668 I: ¿El portafolio me dice?

1669 DEE2: Sí, sí.

1670 I: Sí, para ver el progreso, ¿no?

1671 DEE2: Sí.

1672 I: Y en el caso de los... [*I se mira la lista 3*] ¿Usted me ha marcado, usted ha utilizado estos
1673 elementos en sus clases? [*DEE2 ha marcado la observación directa, el feedback inmediato en*
1674 *el aula, las redacciones escritas, las rúbricas de autoevaluación, las rúbricas de coevaluación*
1675 *y los exámenes*].

1676 DEE2: Sí, observacio... Tutorías, no. Tutorías lo he tachado. Eh... observación directa,
1677 *feedback* sí... ¿Son como diferentes formas de corrección, ¿no? Sí, según el caso, según el
1678 ejercicio se hace observación directa, o *feedback* o... la coevaluación de la que hablábamos
1679 antes, ¿no?, también. Y la autoevaluación misma.

1680 I: Sí, también la ha utilizado, ¿no? En forma de corrección de errores usted.

1681 DEE2: Sí, sí. Sí, como diferentes métodos de corrección de ejercicios. Pruebas estandarizadas
1682 externas, no, no he llegado a hacer.

1683 I: ¿Y por qué me ha marcado todos, casi todos los elementos de la lista 4, menos los exámenes
1684 digamos? ¿Por qué me ha marcado todos estos? [*Efectivamente, DEE2 ha marcado todos los*
1685 *elementos menos las pruebas estandarizadas externas y los exámenes*].

1686 DEE2: Porque en su justa medida... Si vemos, eso, no como ELE en general, sino DELE, sí
1687 sería... por supuesto que iría dirigido al examen final, pero si nos olvidamos del examen, en
1688 cualquier otro contexto si llevamos esto bien sería suficiente. O sea, si usamos cada una de
1689 estas formas de evaluar en su justa medida en el momento adecuado sería suficiente; no sería
1690 necesario un examen final, a no ser que necesitemos un título para lo que sea, que nos sirva en
1691 esta vida. Y contando también con el compromiso, porque un diario es tedioso, un portafolio
1692 es muy tedioso para el alumno si no tiene suficiente compromiso.

1693 I: Claro. Y, ¿los otros instrumentos? Las rúbricas, por ejemplo, ¿qué cree que aportan al alumno
1694 estos instrumentos?

1695 DEE2: Rúbricas... aquí lo he entendido también como el proceso de lo que es la acción en sí
1696 de corregirse.

1697 I: Las rúbricas es como una lista de los criterios de evaluación, y el alumno se pone si ha
1698 conseguido ese objetivo o no.

1699 DEE2: Claro. Sí, también puede ser útil.

1700 I: Vale, ahora esta parte de instrumentos la habríamos terminado, y le quería comentar ya
1701 entrando en la última pregunta que actualmente se... se habla de que hay una tensión, digamos,
1702 entre la evaluación del aprendizaje... [*I intuye que DFR1 no conoce ambos tipos de*
1703 *evaluaciones y hace una aclaración previa basándose en la teoría del propio [marco teórico](#)].
1704 La evaluación del aprendizaje es la sumativa, que es la que... la que sirve para... como
1705 hablábamos, solo para seleccionar alumnos, para certificar su nivel, y solo se da al final, de un
1706 curso... ¿vale? O sea, solo es para certificar, para dar una nota...*

1707 DEE2: Y, al principio, ¿no? También. Al principio para ponerlo en un curso, para categorizar
1708 como decíamos...

1709 I: Bueno esto sería la evaluación sumativa. Si... Su objetivo es dar notas o certificar. Y luego
1710 tenemos la formativa... ¿Le suena la evaluación formativa y la sumativa? [*DEE2 niega con la*
1711 *cabeza*]. Y la formativa es la que tiene lugar durante todo un proceso de aprendizaje y su
1712 objetivo es... precisamente sería como los puntos F y también la E. O sea, tenemos, por un
1713 lado, la sumativa, que el objetivo es dar notas finales, digamos, o dar notas o certificar un
1714 conocimiento, y la formativa, que su objetivo es... pues... mejorar el proceso de aprendizaje
1715 del alumno, facilitarle la ayuda pedagógica que necesita, el andamiaje...

1716 DEE2: Sí, la evaluación continua, ¿no?, que decíamos.

1717 I: No exactamente, pero sí que tiene ese punto que se da durante el progreso. Digamos que la
1718 formativa y la sumativa son como las dos caras de la evaluación. Son los dos tipos de los que
1719 se habla. Y entonces se habla de que hay una tensión entre ellos. Pero... ¿usted cree que, con
1720 lo que le he explicado, que se podrían hacer compatibles una evaluación que es para dar notas
1721 y una que es para mejorar la enseñanza?

1722 DEE2: Sí, porque una te lleva a la otra. O sea, una... que es para evaluar solo... Claro, quieras
1723 o no necesitas la formación previa. Ya si con esa formación quieres hacer un examen, porque
1724 te sirve para tu vida, porque quieres tener el título para acceder a lo que sea, ya sea laboral o
1725 personal, pues lo haces. Pero eso ya depende de una necesidad. Necesidad más práctica si
1726 necesitas el título final, pero la formación la tienes que tener.

- 1727 I: ¿Qué quiere decir la formación?
- 1728 DEE2: O sea, que... Es como la tensión, ¿no? Entre la nota, ¿no?, el examen, y la evaluación
1729 del proceso... el seguimiento, ¿no?
- 1730 I: Sí, para mejorar el aprendizaje. Sí, en el fondo es esto.
- 1731 DEE2: La formación es... Sí, sí. Una cosa necesita de la otra, o sea el punto final, si quieres
1732 aprobar un examen necesitas de este proceso previo, esté más o menos focalizado en el examen
1733 final.
- 1734 I: O sea, usted cree que son compatibles una con la otra porque se necesitan, ¿no?
- 1735 DEE2: Sí, sí, sí.
- 1736 I: Se retroalimentan, o...
- 1737 DEE2: Quizá en la práctica puede ser mucho más funcional al final que si sabes desde el
1738 principio que vas a hacer un examen, no te centres tanto en el aprendizaje de la lengua en el
1739 uso, digamos sino en aprenderte el examen que vas a hacer. Pero lo ideal sería empezar por lo
1740 formativo, ¿no?
- 1741 I: Lo formativo, sí.
- 1742 DEE2: Después ya si quieres hacerte el examen, aprenderte el examen que vas a hacer, pero
1743 con el bagaje previo. No con el objetivo último de tener el título, que eso ya depende del
1744 alumno, si lo quiere el título solo... pues perfecto también por él, ¿sabes?
- 1745 I: [*Ambos ríen*] Vale. Pues... muy bien. Eh... ya habríamos terminado, ¿de acuerdo?, la
1746 entrevista. Gracias por su colaboración.
- 1747 DEE2: Muchas gracias.

Anexo P: Transcripción entrevista a DEE3

1748 I: Bueno, eh... empezamos hablando de sus experiencias como estudiante de lenguas
1749 extranjeras. ¿Me puede decir qué experiencias recuerda usted siendo evaluada?

1750 DEE3: ¿Siendo evaluada?

1751 I: Sí, como estudiante de lenguas extranjeras.

1752 DEE3: Vale. *Mmm...* bueno, pues experiencias... O sea, yo he estudiado inglés, sobre todo,
1753 además he hecho Filología Inglesa. Entonces tengo experiencias eh... muy diversas, ¿no?
1754 Primero, mi experiencia como estudiante de inglés desde que era muy pequeña, que siempre
1755 fue una experiencia positiva y una evaluación continua, sin tener demasiado miedo a exámenes
1756 ni... ni nada. Y después ya en la universidad fue diferente, porque allí en la universidad era
1757 una cuestión universitaria donde veíamos la lengua desde otros puntos de vista, ¿no?, en todos
1758 los niveles. No tengo malos recuerdos, tampoco. Entonces no sabría qué decirte; no sé a qué te
1759 refieres en el... en eso de la evaluación.

1760 I: O sea, sus experiencias siendo evaluada son positivas.

1761 DEE3: Sí, sí, sí, sí.

1762 I: No... no recuerda ninguna que le marcara negativamente.... Tema exámenes, por ejemplo,
1763 o en la universidad.

1764 DEE3: Bueno, una asignatura de Morfosintaxis, ¿no?, que continuamente suspendíamos todos,
1765 porque la profesora era demasiado exigente y era como una profesora antigua. Y entonces no
1766 había tampoco ninguna evaluación continua, sino que «ala», estudiabas tú solo por tu cuenta y
1767 el último día tenías un examen. Entonces recuerdo aprendiendo materia por ti misma, y luego
1768 un examen bastante difícil. Es la única mala experiencia. Lo demás lo recuerdo disfrutando.

1769 I: O sea, ¿usted en el colegio tenía evaluación continua en el inglés?

1770 DEE3: En inglés, sí.

1771 I: ¿Sí?

1772 DEE3: En inglés, sí.

1773 I: Vale, porque no suele ser lo que normalmente...

1774 DEE3: No. Es verdad. No en el cole. Vale, el colegio no. Sino... como yo iba... iba... tenía
 1775 profesores de inglés, ingleses, y... y entonces lo recuerdo como... como algo... como un juego.
 1776 Las típicas clases en una academia de inglés donde jugábamos. Y luego ya desde que tenía yo
 1777 creo que fueron 11 o 12 años y solía ir a Inglaterra en verano. Entonces como... me sentía
 1778 como... como con más nivel que los demás niños. Pues entonces me sentía así... XXX [*no se*
 1779 *ha podido transcribir este trozo*]. Pero bueno.

1780 I: Y... muy bien. Y... usted entonces, como estudiante de lenguas extranjeras, ¿cómo se sienta
 1781 más cómoda que le evalúen? ¿Cómo... cuál es la forma que le gusta que le evalúen su nivel de
 1782 lengua?

1783 DEE3: *Mmm...* buena pregunta. Eh... diaria... O sea, no diaria, sino que, que una... un proceso
 1784 más... cómo decirlo... continuo, eh... y... y casi como de forma, en cierto modo, pasiva, ¿no?
 1785 Es decir, no tengo que estar continuamente probando mi nivel con exámenes, pero sí que creo
 1786 que es necesario que al final de un proceso o de una etapa se haga un examen que te haga
 1787 reflexionar a ti como estudiante de decir: «Ah, estoy pasando». O... «estoy aprendiendo nuevas
 1788 cosas». Entonces... Pero creo que en la lengua es diferente, porque depende de muchas
 1789 circunstancias. Hay días que tienes mucho nivel, o mucho nivel, o que te sientes muy cómodo,
 1790 y otros días que te sientes mal con la lengua, ¿no?

1791 I: Y... si hablamos de su formación en evaluación, ¿usted reconoce que haya habido, desde
 1792 que empezó sus estudios... bueno, desde que empezó, por ejemplo, los cursos para ser docente
 1793 de ELE, reconoce algún cambio en sus creencias sobre evaluación? Respecto a lo anterior.

1794 DEE3: *Mmmm...* estoy pensando.

1795 I: Sí, sí.

1796 DEE3: Eh... *buff...* vamos a ver. ¿Si he cambiado? Es que ha pasado todo tan rápido que...
 1797 que creo que... lo que es que yo he aprendido más. Y yo soy más receptiva. Y he aprendido
 1798 mucho de culturas diferentes. Entonces creo que no... cada... no hay un estudiante estándar
 1799 perfecto de lengua extranjera, sino que hay muchas circunstancias o factores que influyen en
 1800 cómo es cada estudiante. Entonces yo no puedo evaluar igual a un chino que a un italiano, por
 1801 ejemplo. Entonces... eso cuando probablemente estaba en la universidad no lo pensaba, pero
 1802 al conocer más gente, al viajar más y al tener otras experiencias con gente de diferentes culturas,
 1803 pienso que la evaluación es diferente. Y que... y que no... nadie es tonto en lenguas. Hay gente
 1804 que está más capacitada que otra, desde luego, pero que también depende mucho de la

1805 circunstancia de cada uno, ¿no? Y entonces cada uno tiene un día... Hay un día que tienes
1806 bueno y otro día que tienes malo. Entonces pues... pues es eso. Y ahí yo he aprendido a no
1807 decir que hay estudiantes malos, por ejemplo.

1808 I: *Ahá*. Y, ¿antes que se pensaba? Antes quizá de empezar los estudios.

1809 DEE3: Claro. Pues el «tontos o listos». «Tú vales o no vales», ¿no? O sea, tú no vales para
1810 lenguas. Estás incapacitado. Pues no. A lo mejor todo el mundo... Bueno, puede que no, que
1811 no valga desde luego, pero... he aprendido a eso: a que... a que no se puede evaluar a todos de
1812 la misma manera.

1813 I: Esto lo ha visto... trabajando.

1814 DEE3: Trabajando, trabajando.

1815 I: Y... usted que venía de una evaluación continua, ¿te... tenía... le chocó al empezar los
1816 estudios de ELE alguna cosa o...? ¿Alguna creencia?

1817 DEE3: No. No lo recuerdo.

1818 I: Vale.

1819 DEE3: Es que no recuerdo. También porque te soy sincera: el tema de la evaluación nunca ha
1820 sido uno de los temas a tratar, verdaderamente. O sea, si te soy sincera, eh... el concepto de
1821 evaluación ahora es cuando probablemente se hable más. La importancia de la evaluación en
1822 una lengua, ¿no?, y tú como profesor de lengua. Entonces pues... pues antes es intuitivo, ¿no?
1823 O sea, tú tienes la suerte de tener una clase de un máximo, a lo mejor, de diez estudiantes donde
1824 para un docente es super fácil hacer una evaluación continua sin la necesidad de hacer un
1825 examen al final. Pero claro, yo tengo una experiencia muy concreta. Yo nunca he sido una
1826 profesora de universidad, ni nunca he sido profesora a gran escala de 30-40 estudiantes. Que a
1827 lo mejor la evaluación continua es diferente, en la que sí que necesitas como profesor tener un
1828 algo que te diga si realmente el proceso de aprendizaje está llevándose a cabo, ¿no? O el
1829 objetivo está siendo realizado, ¿sabes?

1830 I: Bien. Y... usted que lleva muchos años, digamos, como docente de español... ¿cree que los
1831 profesores de español lengua extranjera están suficientemente formados en evaluación? Por lo
1832 que haya podido ver o...

1833 DEE3: Probablemente, no. Hay de todo. Hay de todo, hay de todo. Porque yo creo... A lo
1834 mejor es que, precisamente, yo soy uno de ellos, no sé... Es que no lo sé, porque yo trabajo

1835 siempre con que el tema de la intuición y el sentido común es super importante para ser un
1836 buen profesor, o para ser un profesor de lenguas. Entonces sobre todo porque tienes una materia
1837 que enseñas que en principio es algo que te apasiona, y que además es tu lengua, ¿no? En el
1838 caso de un profesor de ELE.

1839 I: Sí.

1840 DEE3: Y, por lo tanto, tú tienes que estar muy... preparadísimo, porque es tu lengua, para saber
1841 qué es lo correcto y lo no correcto. Lo que tienes que decir y no decir, ¿no? O corregir o no
1842 corregir, ¿no?

1843 I: Y, en general, usted, ¿está satisfecha de cómo está la evaluación en su profesión? No sé si ha
1844 escuchado alguna vez que haya congresos sobre evaluación o... ¿La ve apoyada, en general, por
1845 las instituciones, por ejemplo? O... ¿cómo la ve?

1846 DEE3: Es que no tengo mucha opinión. Y mira que tengo amigos que se dedican a eso de la
1847 evaluación. Y amigos que trabajan en la universidad, en... en la Universidad Autónoma, que
1848 ellos saben. Te... te podría... quizás una amiga, si necesitas más entrevistas, podría concertar
1849 si puedo una entrevista, porque ella hace cosas de evaluación. Pero... no sé cómo... no sé qué
1850 decirte si está bien o no. Para mí está bien, pero...

1851 I: ¿Conoce alguna institución que le apoye, por ejemplo? Aparte del Instituto Cervantes, por
1852 ejemplo.

1853 DEE3: Sí... O... Aquí, por ejemplo, no sé... Yo conozco muy bien la Universidad Autónoma
1854 de Barcelona, UAB Idiomas, que ellos trabajan mucho el tema de la evaluación.

1855 I: *Ahá.*

1856 DEE3: UB también.

1857 I: Investigan también, ¿no?

1858 DEE3: Sí, sí.

1859 I: O sea, en ese caso digamos que hay instituciones que la respaldan.

1860 DEE3: Sí, que la respaldan, yo creo.

1861 I: Vale, muy bien. Y, ¿no cree que esté fallando alguna cosa en general? En el tema de español
1862 en... en cuanto a la evaluación.

1863 DEE3: Pues... pues a lo mejor sí. Es que no... no tengo mucho conocimiento en ese tema.
1864 Seguro que tú sabes más.

1865 I: Vale, vale. No. No pasa nada. Ahora si... ya pasando a su experiencia como docente ya, me
1866 gustaría que me resumiera en... en un par de frases, qué es para usted evaluar. Bueno, tómese
1867 las frases que quiera. [*Ambas se ríen*]. ¿Qué significa evaluar para usted?

1868 DEE3: Eh... vale. Pues... evaluar significa, en principio, valorar el trabajo. El trabajo de... de
1869 un estudiante, teniendo en cuenta las consecuencias de los objetivos marcados; es decir, que...
1870 que si ha conseguido... Primero, valorar eh... si esa persona... por eso es muy importante
1871 marcar objetivos al principio. Y que el estudiante y el profesor se marquen objetivos, porque
1872 así será más fácil evaluar. Entonces si... si al... al final de un curso o al final de una semana,
1873 de tres semanas, hemos conseguido esos objetivos, entonces estamos evaluando. Y estamos
1874 evaluando de forma positiva, ¿no? Entonces, eh... Y ver esa superación de... de... del
1875 estudiante, ¿no? Eso... eso... ver si el proceso de aprendizaje favorece las circunstancias, ¿no?
1876 No sé. Quizá eso sería lo que es evaluar, ¿no?

1877 I: Muy bien. Sí. [*Ambas se ríen otra vez*].

1878 DEE3: En cierto modo.

1879 I: Ahora le voy a dar unas afirmaciones, ¿vale? Una cajita con afirmaciones. Sobre evaluación.
1880 Y quiero que se las lea y que me diga con cuál, o cuáles, o con ninguna, está más de acuerdo.

1881 DEE3: [*Lee todas las afirmaciones en voz alta, mientras va pensando*]. La última, la F, yo creo
1882 que eso es importante. Primero favorecer la autonomía y el compromiso. El... el objetivo que
1883 un estudiante se pone, ¿no?, a nivel de lengua, ¿no? «La evaluación sirve de andamiaje para la
1884 mejora del proceso de enseñanza...». Claro. Cuanto más se evalúe, ¿no?, más se tendrá en
1885 cuenta si se necesita o no mejorar, supongo, ¿no? «No tiene impacto alguno en el proceso
1886 didáctico». Esta no estoy de acuerdo con ella. «Los puntos de vista deben tenerse en
1887 consideración en el proceso evaluativo». No... no los puntos de vista, pero sí, eh... si se refiere
1888 puntos de vista de dónde viene ese estudiante...

1889 I: Necesidades, quizá...

1890 DEE3: ...sus necesidades, ¿no?, la comunidad cultural a la que pertenece, el... también todo.
1891 Socialmente hablando. No es lo mismo... No puedes evaluar igual a un emigrante que no sabe,

1892 que está aprendiendo lengua, que está sin alfabetizar, que a un estudiante italiano de máster de
1893 tal.

1894 I: Claro.

1895 DEE3: Vale. «Evaluar es una mera calificación numérica final del trabajo del estudiante»...
1896 No. Y «sirve para clasificar a los estudiantes en distintas categorías»... A ver, en principio no
1897 debería, aunque muchas veces podría ser. Pero no, no.

1898 I: Vale. Y, ahora, hablando de su... de la... bueno, de la escuela/academia donde usted trabaja,
1899 me ha comentado en el cuestionario que la evaluación viene programada por el centro...

1900 DEE3: *Ahá.*

1901 I: ...pero.... ¿esta evaluación la crean los profesores juntos? ¿O cómo...? El proceso de
1902 evaluación, digamos. Las decisiones y todo.

1903 DEE3: Bueno, en principio la crea el equipo de coordinación y de... jefatura de estudios, por
1904 decirlo de alguna manera, ¿no? Hay un... hay un comité o un... Pero somos una escuela
1905 pequeña, tú sabes. [*DEE3 hace este comentario anterior porque en el momento de la entrevista,*
1906 *I trabaja en esa academia*]. Y, entonces pues... pues tenemos las tareas... Cada profesor que
1907 se dedica... que tiene una función mayor, pues es eso, se dedica a hacer: «Pues vamos a hacer
1908 esto de evaluación...». Ya sea [*nombre de la jefa*] o yo ayudo a hacer a [*nombre de la jefa*]
1909 estas cosas, ¿sabes? Entonces, pues bueno, en principio el proceso... Los profesores antiguos
1910 han estado haciendo cosas de evaluación, y los que ya vienen nuevos ya tiene que... tienen que
1911 apuntarse a cómo trabajamos nosotros, ¿vale? Entonces está todo el proceso ya está marcado.

1912 I: Y, ¿qué actividades de evaluación a grandes rasgos siguen? ¿Sigue una estructura común en
1913 todos los niveles...? ¿Cómo sería, más o menos?

1914 DEE3: Pues... aparte de ese... de esa evaluación continua, de la que te hablamos, después...
1915 Al final de cada nivel nosotros hacemos una prueba. Cada clase hace una prueba de nivel al
1916 pasar 5 semanas.

1917 I: 5 semanas.

1918 DEE3: 5 semanas. Entonces, sí. La prueba de nivel es cada 5-6 semanas, depende del nivel,
1919 porque todo lo tenemos organizado y hay una estimación de horas por cada nivel. A1 son cinco
1920 semanas, A2 son cinco semanas, B1-B2 son seis semanas. Y después ya C1 es... es así [*DEE3*
1921 *hace el gesto con las manos de que el C1 es un nivel amplio, que dura más*]. Entonces hay una

1922 prueba final de nivel. La prueba consta tanto de pruebas como... para la com... para todas
1923 las... desarrollar todas las destrezas; demostrar que ha desarrollado las destrezas: comprensión
1924 lectora, auditiva, oral, escrita... y también hay una prueba de gramática. De gramática que tiene
1925 que ver con el nivel. Y eso cada cinco semanas hacemos algo así. Más después los ejercicios,
1926 las actividades que cada profesor lleva a cabo en el aula, de acuerdo con lo que se hace cada
1927 semana.

1928 I: Sí, que esto me ha comentado que es a cargo del docente.

1929 DEE3: Si, del docente.

1930 I: Muy bien. Pues ahora, en esta lista, le... le doy tres listas, ¿de acuerdo? Estas tres. En la
1931 primera, en esta [*I señala la lista 2*], quiero que me marque los instrumentos que usted cree que
1932 son más adecuados para evaluar a futuros docentes de ELE, como la investigadora. Y...
1933 después pasamos a alumnos y tiene los instrumentos que usted utiliza para evaluar a los
1934 alumnos en la academia. Y luego los que usted cree que son más adecuados para evaluar a
1935 alumnos de ELE.

1936 DEE3: [*DEE3 va leyendo en voz baja lo que se le pide en cada lista y da un vistazo general a*
1937 *los instrumentos*] (...) los instrumentos que son más adecuados para evaluar a futuros... a
1938 futuros... a futuros estudiantes... a futuros docentes, ¿no? Para evaluar a futuros docentes de
1939 ELE, ¿no?

1940 I: Sí.

1941 DEE3: Vale. [*Se concentra nuevamente en la elección de sus opciones y va leyendo en voz baja*
1942 *los instrumentos*]. (...) Pruebas estandarizadas externas, exámenes. Esto son a docentes,
1943 ¿verdad?

1944 I: Sí. Son los mismos instrumentos, pero cambia para quién.

1945 DEE3: Vale. Y entonces aquí yo tengo que ponerte un círculo, o...

1946 I: Los que usted... Bueno, o una crucecita. Los que usted cree que serían mejores.

1947 DEE3: [*Vuelve a su lectura en voz baja, pero ya va dando las respuestas*] La observación
1948 directa, el diario de aprendizaje, las tutorías... En principio... Claro, que es portafolio...
1949 *Feedback* inmediato... *Feedback* inmediato en el aula. El *feedback* inmediato en el aula me
1950 parece interesante también. Rúbricas de autoevaluación... Estas cosas se llevan mucho.
1951 Pruebas estandarizadas externas, exámenes... Para los docentes...

1952 I: U otros. ¿Tiene otros?

1953 DEE3: *Mmm...* No tengo ahora mismo.... Ah, sí. Por ejemplo, prácticas. Eso formaría parte,
1954 ¿no? Como...

1955 I: Sí, las prácticas, claro.

1956 DEE3: [*Finalmente ha marcado los instrumentos siguientes: observación directa, diarios de*
1957 *aprendizaje, feedback inmediato en el aula y, en otros, las prácticas en el aula*] Prácticas en el
1958 aula... Sí, yo creo que es la mejor manera en este caso. Prácticas en el aula, ¿vale? *Mmm...*
1959 *Okay*. «Instrumentos que utiliza para evaluar a sus alumnos». «Si actualmente usted no enseña
1960 ELE...». Vale, no. Entonces observación directa... Vale, diarios de aprendizaje, mira, con ellos
1961 no lo hacemos. Tutorías si es posible, *feedback* inmediato, redacciones escritas, rúbricas de
1962 autoevaluación, co... co... rúbricas de coevaluación: ¿estas a qué se refieren?

1963 I: Vale, pues sería como... como una de autoevaluación, es decir, los estudiantes tienen unos
1964 criterios, ¿vale? Y es el compañero quien, por ejemplo, coge la redacción de su compañero con
1965 los criterios y mira si los ha cumplido.

1966 DEE3: ¡Ah, ah! Vale, no hacemos nada de eso, pero... Pruebas estandarizadas externas... sí,
1967 como las de...

1968 I: Por ejemplo, el DELE.

1969 DEE3: Las del DELE. El DELE. [*DEE3 finalmente ha marcado la observación directa, las*
1970 *tutorías, el feedback inmediato en el aula, las redacciones escritas, las pruebas estandarizadas*
1971 *externas y los exámenes*]. E instrumentos que cree que son más adecuados para evaluar a
1972 alumnos: observación directa, diarios de aprendizaje, las tutorías, el *feedback*, que nunca he
1973 trabajado con portafolios, pero seguro que XXX mucho el portafolio. Las redacciones escritas
1974 XXX es muy importante. La escritura... Estas cosas ya... Y externa... Todo esto, y bueno.
1975 [*DEE3 ha seleccionado la observación directa, los diarios de aprendizaje, las tutorías, las*
1976 *redacciones escritas, las pruebas estandarizadas externas y los exámenes*].

1977 I: Vale, en el caso de los futuros docentes, ¿cómo es que me ha marcado...? Sobre todo me ha
1978 recalcado lo de las prácticas. ¿Por qué me ha marcado estos instrumentos aquí?

1979 DEE3: Hombre, porque... porque yo creo que la mejor manera de... de aprender, en el caso
1980 del profesor, es haciendo... haciendo prácticas; enfrentándose al... al alumno. Porque la teoría
1981 evidentemente es muy importante, pero... pero tú puedes dar mucha teoría y en el momento en

1982 el que te enfrentas al aula no... te entran los siete males, ¿no? Entonces, por eso creo que es
1983 muy importante empezar con prácticas en un primer momento, para aprender mucho del
1984 estudiante o del grupo, y para romper el hielo o para romper los miedos que uno tenga a
1985 enfrentarse al aula. El miedo escénico.

1986 I: Sí.

1987 DEE3: Cuanto más prácticas, menos miedo escénico tienes.

1988 I: Claro, sí. Y, en el caso de los instrumentos para alumnos de ELE, veo que me ha marcado
1989 los mismos instrumentos, más o menos, que utiliza con los que cree que son más adecuados.

1990 DEE3: *Ahá*, sí.

1991 I: ¿Por qué me ha marcado estos?

1992 DEE3: ¿Por qué he marcado estos?

1993 I: Sí, en este caso. Los que cree que son más... En la lista 4.

1994 DEE3: Pues porque creo que son los más adecuados para evaluar, a pesar de que nosotros no
1995 utilizamos, en principio, diarios de aprendizaje, porque nosotros tenemos un perfil de
1996 estudiante que a veces es muy difícil llevar diarios de aprendizaje. Porque son estudiantes que
1997 no... no son... Van y vienen, ¿no? O sea, no es como un curso que comienzan en septiembre
1998 y terminan en un año, sino que un estudiante puede venir una semana, otro dos semanas, tres.
1999 Entonces están entrando en una continua entrada y salida. Ese diario no se podría llevar;
2000 entonces en principio no lo hacemos. No lo hacemos.

2001 I: Muy bien. Eh... una aclaración: los exámenes que me ha comentado que hacen a final de
2002 nivel eh... son DELE.

2003 DEE3: Nosotros hacemos DELE y hacemos exámenes propios.

2004 I: O sea... Al mismo tiempo. Al final del cur.... Del nivel.

2005 DEE3: Del nivel.

2006 I: Muy bien. Ahora si hablamos del momento en el que usted cree que se debe evaluar... le voy
2007 a dar cuatro opciones y me dice con cuál está más de acuerdo. ¿Usted cree que se debe evaluar,
2008 en español lengua extranjera, al inicio del curso, durante el curso, al final del curso o durante
2009 los tres momentos?

2010 DEE3: Durante los tres momentos.

2011 I: Una evaluación más...

2012 DEE3: Sí, sí, sí.

2013 I: ...del progreso...

2014 DEE3: Sí, porque la evaluación del inicio es super importante para poder eh... ubicar al
2015 estudiante donde más o menos puede estar, porque, de hecho, una mala evaluación del principio
2016 puede ser el fracaso absoluto de lo que es el aprendizaje. Y, de hecho, ese es el problema:
2017 cuando te ponen o te ubican en un nivel que no es tu nivel. Y si no tienes un carácter para decir:
2018 «No; yo no estoy aquí». Entonces ahí ya... ya hemos hecho algo mal. Por eso es super
2019 importante el pre... la pre-evaluación de nivel, porque el estudiante no es una *tabula rasa* que
2020 viene sin saber; en principio... Incluso ni siquiera el *beginner* es... es... Nunca. Siempre hay
2021 algo ahí. Entonces una mala ubicación ya... ya has fastidiado la... el aprendizaje. Eso es super
2022 importante. Durante, evidentemente. Y final... Es más, te diría que el final, para el profesor,
2023 por orgullo, pero es la que menos importa.

2024 I: ¿Por qué diría que es la que menos importa?

2025 DEE3: Porque... porque ahí... ya... ya no... ya... sería más una cuestión de egoísmo por ver
2026 que tu como profesor has conseguido el objetivo, pero ya no pensarías más en el estudiante.
2027 Entonces ya el... el... tu trabajo, en principio, como profesor... ya está. Entonces evaluar... ya
2028 lo tiene dentro, ¿no? Quiero decir que la evaluación sí, pero solo... pero solo si tú quieres saber
2029 que perteneces a un nivel: «Ah, soy A2; soy A2». Yo es que soy muy poco dada... Porque,
2030 además, yo creo que un estudiante que llega a un nivel alto, por cuestiones de circunstancias
2031 se puede volver a bajar. O sea, que nunca eres un estudiante C1 perfecto, sino que luego
2032 puedes... puedes ser un A2, puedes ser un B1, puedes ser un B2... Entonces estás ahí, en la
2033 noria de la lengua.

2034 I: ¿Quiere decir que durante el curso ya se habría visto el progreso del estudiante y al final solo
2035 es para ver que realmente se consiguió? Lo que...

2036 DEE3: Claro, claro.

2037 I: Pero un profesor ya lo sabría.

2038 DEE3: Ya lo sabría. Claro, es que el profesor sabe en todo momento. O sea, yo mi... mi...
2039 mi... A veces me llevo sorpresas, pero sorpresas que me llevo a veces son para peor que para

2040 mejor... que... en nuestras clases, que son tan pequeñas, de... de saber realmente lo que el
2041 estudiante está haciendo y el nivel que está con... que está teniendo y consiguiendo, ¿no? Y
2042 que un examen final a mí me da lo mismo. Claro, al... al estudiante a nivel personal, no; quiere
2043 saberlo realmente, quiere plasmarlo en un papel, o quiere plasmarlo en una hoja, en audio, en
2044 un tal... que le diga...

2045 I: En este sentido, que estamos hablando ahora de los exámenes finales, por ejemplo, podríamos
2046 hablar de las evaluaciones sumativa y formativa, que actualmente en evaluación se oye hablar
2047 o se habla mucho de que hay una tensión entre la evaluación del aprendizaje, es decir, la
2048 sumativa, y la para el aprendizaje, la formativa. Pero, ¿usted cree que son compatibles estas
2049 dos evaluaciones? ¿Se pueden integrar?

2050 DEE3: Sí, sí. Sí, claro, porque una es la real, la activa. Y, la otra, al final es un número. Entonces
2051 el número... Los papeles se pueden quemar, ¿sabes? Pueden desaparecer, pero, sin embargo,
2052 lo que tú estás haciendo, la formativa que tú estás haciendo diariamente es la que tú te llevas
2053 cada día de... Porque primero, además, hablamos de un estudiante... no qué sabe, sino qué
2054 puede hacer; qué funciones puede... puede... Porque se nos olvida que el objetivo actual es
2055 comunicativo; es un enfoque por tareas, lo cual un estudiante tiene que ser capaz... Una persona
2056 es capaz de... puede hacer esto, no puede hacer esto, puede entender o no puede entender. Pero
2057 no es tan bien realizar un examen y sacar un 7 o un 8. Eso no le lleva a nada si cruza la calle y
2058 va a pedir en un estanco y no sabe pedir, ¿sabes? Entonces es una cuestión diferente. En el
2059 aprendizaje de lenguas tenemos funciones comunicativas que llevar a cabo. Entonces ahí, en...
2060 en la... en lo que es la formativa se puede ver perfectamente, porque tú tienes... tú no puedes...
2061 tú puedes encargarte... puedes hacer tareas en la clase que sean *role plays*, lo que sean, y ves que
2062 son capaces de actuar, de hacer esto, de hacer lo otro. Que a lo mejor al final se ponen a hacer
2063 un examen y: «No me acuerdo».

2064 I: ¿Pero cómo las haría compatibles, por ejemplo, ambas?

2065 DEE3: Pues haciendo de todo. Haciendo de todo.

2066 I: Como en el caso de su academia, por ejemplo, ¿no? Muy bien. Lo que hablábamos antes [*I*
2067 *se refiere con ese antes a la conversación previa a la entrevista y al momento en el que hablan*
2068 *de cómo es la evaluación en la academia*].

2069 DEE3: Sí, sí.

2070 I: Muy bien, y ahora ya pasando a las últimas preguntas... Usted, no sé si en su academia hacen
2071 uso de la autoevaluación, pero... ¿usted cree que la autoevaluación que se pueda hacer el
2072 alumno puede ayudar al alumno en su aprendizaje?

2073 DEE3: Sí.

2074 I: ¿Cómo lo podría ayudar?

2075 DEE3: Sí, porque es muy importante... eh... cómo decirlo... que el estudiante se autoevalúe
2076 continuamente; que tenga criterio... Primero, para no crearse falsos objetivos, porque eso... a
2077 veces no hay problema, ¿no? El querer en una semana conocerlo todo, y, entonces, uno lo
2078 que... lo que tiene que hacer es cada día, por ejemplo, sobre todo con niveles bajos, del
2079 principio, eso es más importante: marcar, pautar siempre esos objetivos; si es posible diario.
2080 Qué vamos a aprender, qué vamos a hacer hoy, ¿no? Y al final que el estudiante diga... Yo lo
2081 suelo hacer a final de semana, lo reconozco. Al final, el viernes: «¿Qué hemos hecho?, ¿lo
2082 hemos conseguido?, ¿os sentís orgullosos? Pues ya está chicos, venga». Soy muy positiva
2083 siempre. Entonces cuando hay gente que lo hace mal... ¿qué más da? Porque la parte... la
2084 motivación es muy importante.

2085 I: Y la tienen.

2086 DEE3: Sí.

2087 I: O sea, usted les... les ayuda a que sean conscientes también de lo que han aprendido.

2088 DEE3: Hombre, claro.

2089 I: Muy bien. Y... en el caso de la coevaluación, bueno, la evaluación que se puedan hacer entre
2090 ellos, ¿usted cree que tiene beneficios? ¿Para su aprendizaje?

2091 DEE3: La verdad es que no lo sé, porque nunca lo he hecho. Reconozco que no lo he hecho,
2092 pero seguro que todo... Todo tiene beneficios, al final. Que los estudiantes compartan
2093 experiencia y objetivos, niveles o lo que sea, aunque uno, porque... Sí que suelo hacer el tema
2094 de... de que se corrijan los deberes entre ellos mismos.

2095 I: Sí, ya sería coevaluación.

2096 DEE3: ¿Ya sería coevaluación? ¡Ah! Pues eso lo hago bastante, sobre todo a nivel de textos
2097 de... de escribir textos y que entonces, antes de ser expuestos en la casa, se pasen las
2098 redacciones entre ellos.

2099 I: Sí, claro. ¿Cómo cree que beneficia?

2100 DEE3: Eso beneficia muchísimo, porque, además, les hace conscientes de los errores. De los
2101 errores... Pero no de los suyos, los de otros. Entonces ellos mismos se ponen en el papel del
2102 profesor. Que entonces también lo mismo que un profesor ponerse en el papel del estudiante,
2103 que el estudiante se ponga en el papel del profesor. Y con unos ojos parecidos a los suyos ver:
2104 «Ah, pues es verdad, yo también lo hago eso».

2105 I: Muy bien, sí sí. Y en la evaluación y en la... Bueno, en la autoevaluación y la coevaluación,
2106 ¿qué papel o qué roles cree que debe desempeñar el profesor?

2107 DEE3: Es un... es un... monitor, o sea, mono... monitorizar, observar y después más tarde,
2108 o... motivar o dar pistas, ¿no? Es como una especie de... de «pistero». [DEE3 se ríe].

2109 I: ¿Pistas...?

2110 DEE3: Pistas, por ejemplo, sí...si el estudiante que está corrigiendo no es capaz de ver el error,
2111 pues ciertas pistas. Pero es un poco... está en segundo plano, ¿no? Por detrás.

2112 I: Observa y quizá guía el aprendizaje.

2113 DEE3: Observa, guía y... y ayuda a aquellos que podrían tene... están menos privilegiados en
2114 cuanto a lengua. Entonces es... Y ponerse siempre de parte... al lado de aquellos que no son
2115 capaces... no son tan rápidos, ni lo hacen todo tan bien como otros, ¿no? Y... y tiene que actuar
2116 para que... Pero es muy importante que el grupo funcione siempre, ¿no? A nivel familia, ¿no?
2117 Yo siempre hablo de la familia. La familia es muy importante en la clase. Si hay un miembro
2118 de la familia que no funciona, la clase no funciona. Entonces pues eso.

2119 I: Muy bien, pues le agradezco mucho su colaboración.

2120 DEE3: ¿Ya está?

2121 I: Sí, ya habríamos acabado, ¿de acuerdo?, la entrevista.

2122 DEE3: ¡Ah! Muy bien.

2123 I: Muchas gracias.

2124 DEE3: Pues de nada.

Anexo Q: Transcripción entrevista a DFR1

2125 I: Empezamos hablando un poco de sus experiencias como alumno de lenguas extranjeras, ¿me
2126 puede comentar que experiencias recuerda siendo evaluado como alumno?

2127 DFR1: ¿Siendo evaluado?

2128 I: Sí.

2129 DFR1: Bueno, empezaré con mi experiencia... Evaluación... *mmm...* Bueno, supongo que te
2130 referirás a una evaluación formativa, más que la sumativa. O una evaluación...

2131 I: Lo que usted me diga.

2132 DFR1: Vale, a ver. Vamos a ver. Vamos a empezar con el tema del inglés, porque es la lengua
2133 que yo he estudiado de carác... de manera más sistemática y en un contexto institucional,
2134 porque la enseñan... el aprendizaje de polaco lo he llevado en un contexto más incidental,
2135 aunque he tenido clases privadas, pero ahí no había ningún tipo de evaluación de carácter,
2136 vamos a llamarle, institucionalizado, sino que la evaluación era más del tipo «lo estás diciendo
2137 bien», «lo estás diciendo mal». Es... En cuestiones de uso de la lengua, ¿no? Entonces... Pero
2138 volvamos al inglés. Yo el inglés lo estudié hace muchos años durante muchos años. En la
2139 escuela: educación primaria, educación secundaria. Y luego en academias; últimamente
2140 también he hecho algunos cursos. En la educación primaria yo, la evaluación, y en la
2141 secundaria, sobre todo, la evaluación que recuerdo fue una evaluación centrada en aspectos
2142 estructurales, básicamente, en cualquier aspecto estructural. Es decir, la gramática era lo que
2143 imperaba más en las pruebas de evaluación. Y luego, más adelante, sobre todo a partir del BUP,
2144 porque yo soy un poquito antiguo, empezamos a trabajar ya más cuestiones de *reading* y de
2145 *listening* y de *writing*. ¿Por qué? Bueno, no lo sé por qué. Pero la selectividad la teníamos ahí
2146 y teníamos que realizar unas actividades en la Selectividad, y, por tanto, teníamos que estar
2147 preparados. Las actividades de evaluación tenían esas características: imagen y semejanza de
2148 la selectividad, aunque con un fuerte... Cuando no se estaba pensando en las... en cuestiones...
2149 La Selectividad... En la... Bueno, en los elementos estructurales en las evaluaciones que yo
2150 como alumno teía que superar estaban muy marcadas por cuestiones de carácter estructural. Te
2151 voy a poner un ejemplo: un *fill the gap*; completa el hueco *past continuous*, *present continuous*,
2152 ¿no? Y ya está. Y esto era lo que sumaba puntos. No había esa prueba por ejemplo en inglés
2153 de *grammar in use*, ¿no? Aunque *grammar in use* no deja de ser una prueba discriminatoria, pero
2154 bueno, era un poco diferente. Era mucho más enunciados en un texto, ¿no? En cambio, en las

2155 academias, cuando he realizado cursos de inglés he estado, bueno... dos años más o menos en
2156 academias de inglés hace poco... Las pruebas eran de *grammar in use*, pero ya con un texto con
2157 huecos, ¿no? Y tenías que elegir *a, b, c, d*. Respuesta múltiple. Y ese... bueno, era el contenido
2158 gramatical que se trataba. No era ya tan de carácter estructural, sino que el contexto era ya un
2159 discurso, era un texto. Y entonces, pues... ya no era una prueba discriminatoria a partir de...
2160 En un enunciado sin sentido, desde el punto de vista comunicativo. Sino que era un texto.
2161 Entonces, pues tiene un poco más de sentido comunicativo, podríamos decir. Bueno, en
2162 cualquier caso, esta era la prueba de *grammar in use*, y luego teníamos un *writing*, un *speaking*,
2163 pero el *writing*, el *speaking* y el *listening* de las... en las academias a las que yo fui se evaluaban
2164 y se valoraban a lo largo del curso. Es decir, los *writings*, las pruebas de expresión escrita, no
2165 había un examen en el que yo... nosotros teníamos que llevar a cabo una prueba de expresión
2166 escrita, sino que se evaluaban las dos, tres que entregábamos a lo largo del semestre. Y con el
2167 *speaking*, pues lo que hacía el profesor era valorar nuestra participación en clase. Hacía una
2168 serie de generalizaciones. No nos daba ningún tipo de *feedback*, recuerdo yo.

2169 I: Vale.

2170 DFR1: Y con el *writing* sí, porque nos lo corregía con un bolígrafo rojo y los XXXX y ya está.
2171 Y ya está. Y estas son las experiencias así de grandes rasgos que yo recuerdo como alumno.

2172 I: ¿Hay alguna que le marcara positiva o negativamente?

2173 DFR1: ¡Ay, sí! Me he olvidado de una. En las clases de inglés del instituto. Primero, segundo
2174 y tercero de BUP, porque en el COU no lo hicimos, porque teníamos la Selectividad. Que eran
2175 los exámenes del libro. Eh... Sí. Negativamente me marcaron.

2176 I: Negativamente.

2177 DFR1: Sí, ¿por qué? Porque, básicamente, *mmm...* ahora, visto desde la distancia, pienso que
2178 aquello era una somera estupidez. Es decir, teníamos que leernos un librito de lectura graduada,
2179 que sería pues... el correspondiente. Yo recuerdo leer *The Thirty-Nine Steps*. Siempre eran
2180 adaptaciones de clásicos, eso sí que es verdad. No había una lectura... No eran lecturas
2181 graduadas construidas desde el punto de vista pedagógico, es decir, una lectura graduada que
2182 el propio autor está desarrollando y construyendo pensando ya en que va a ser una lectura
2183 graduada, sino que eran adaptaciones de clásicos. *A priori* habían estado escritas para nativos,
2184 ¿no? Y entonces, una editorial le hacía un encargo al autor para que esa obra, que estaba
2185 pensada para nativos, la transformara en una obra para no nativos, ¿no? Recuerdo *La*

2186 *importancia de llamarse Ernesto*, de Oscar Wilde, el *The Thirty-Nine Steps*, y alguna otra cosa.
2187 En cualquier caso, ¿qué teníamos que hacer en esas pruebas de evaluación? Leernos ese libro
2188 y el día del examen teníamos diez preguntas que responder. Normalmente, respuesta breve.
2189 ¿Por qué yo lo considero... por qué siempre recuerdo negativamente esas pruebas? Porque creo
2190 que no incidía en nada más que en la capacidad que un tenía por desarrollar un discurso
2191 centrado... desde el punto de vista de la competencia lingüística. Es decir, no sé si hasta qué
2192 punto se valoraba la competencia lectora, porque leer un libro es otra cosa, sobre todo cuando
2193 te están preguntando... En un libro de 40 páginas, diez preguntas de respuesta corta, puede que
2194 no implique un tipo de lectura que es la que implica una lectura de un texto de 40 páginas. Me
2195 explico: una lectura de un texto de 40 páginas es una lectura sosegada; una lectura que es más
2196 en general, en la que no te fijas en los detalles. Si tú haces preguntas de respuesta corta, no
2197 puedes centrarte en la globalidad del texto, sino que solo puedes centrarte en elementos
2198 concretos del texto. Y, por lo tanto, esa lectura era inoperante, o sea, era contradictoria.

2199 I: Sí.

2200 DFR1: La prueba era contradictoria con el tipo de lectura que estábamos llevando a cabo. Y,
2201 por otro lado, se nos valoraba la competencia lingüística. Más que la discursiva, porque en
2202 cuatro líneas de respuesta, hasta qué punto podemos desarrollar nosotros un texto coherente y
2203 cohesionado. Pero bueno, esta es otra historia.

2204 I: Y, ¿alguna que le marcara positivamente?

2205 DFR1: ¿De pruebas? No.

2206 I: No, de experiencias siendo evaluado.

2207 DFR1: No, no.

2208 I: ¿Ninguna?

2209 DFR1: No, no, ninguna.

2210 I: O sea, en general, ¿cómo se siente?

2211 DFR1: ¿En evaluación?

2212 I: Sí. Como alumno de lenguas, siempre.

2213 DFR1: *Pff...* no me gusta.

2214 I: ¿Por cómo está hecha?

2215 DFR1: Es que... ¿sabes qué pasa? Que yo cuando tengo que evaluar... cuando tengo que
2216 realizar una prueba a partir de la cual me van a determinar o catalogar como un nivel... es que
2217 no me importa. ¿Por qué? Porque mi objetivo de aprendizaje es otro. Mi aprendí... mi
2218 aprendizaje no es llegar al nivel X, mi aprendizaje es aprender. O sea, mi objetivo es: yo quiero
2219 desarrollar habilidades comunicativas a partir de las cuales poder utilizar esta lengua en los
2220 contextos que yo necesito... en los que yo necesito utilizar esa lengua.

2221 I: *Ahá.*

2222 DFR1: Por ejemplo, yo el inglés lo necesito pues para escribir artículos, cuando toca, o para ir
2223 a una conferencia, o para interactuar de la manera que sea con colegas en el ámbito
2224 internacional a través de... por proyectos o por otras historias. Pero yo no lo necesito por otra
2225 cosa. A mí el título a mí no me va a aportar nada. O sea, el nivel [*hace un sonido de pff con los*
2226 *labios*], es igual el nivel que tenga. Yo lo que quiero es sobrevivir.

2227 I: Sí [*se ríe*].

2228 DFR1: Y llevar a cabo esas prácticas comunicativas reales. Lo demás no me importa. Y es así
2229 como aprendo más. *Mmm...* hablo, a veces, incluso... tengo la sensación de que hablo mejor
2230 polaco que inglés, porque el polaco lo experiencio.

2231 I: Claro. Entonces, usted, digamos, ¿con qué tipo de evaluación se siente más cómodo siendo
2232 evaluado? O...

2233 DFR1: ¿Con qué tipo de evaluación?

2234 I: Cómo le gustaría que le evalúen, quizá.

2235 DFR1: Yo creo que, a mí, personalmente, una evaluación formativa, y no sumativa, un punto
2236 radical, es lo que me ayuda a... a sentirme que voy bien, ¿no? Que la evaluación, al fin y al
2237 cabo, yo la considero como una práctica pedagógica a partir de la cual eh... una persona que
2238 tiene... vamos a llamarle un poder, porque sabe más de algo, porque tiene un cargo
2239 institucional, determina a la otra persona... a la otra persona que, ¿no?, pues está llevando a
2240 cabo un determinado progreso, *x* o *y*, aunque sea negativo el progreso, sobre un determinado
2241 elemento. O un determinado conocimiento o una determinada habilidad. En este sentido, yo no
2242 necesito que se me especifique. Es decir, yo por el hecho de recibir un *feedback* positivo, ¿no?,
2243 en una práctica comunicativa... con eso ya estoy contento. Con la reflexión que yo puedo
2244 interiorizar cuando a mí me dicen: «No, no, es que tú hablas muy bien». A mí, con esto, yo ya

2245 me conformo. No necesito nada más. Eh... vale que es un poco exagerado; por eso decía que
2246 era un poco radical, ¿sabes? Pero catalogarme con un número bajo una serie de parámetros...
2247 Yo sé que es importante y que la sociedad lo pide, pero yo no lo pido.

2248 I: Vale.

2249 DFR1: No, no lo necesito.

2250 I: A propósito de la evaluación formativa y sumativa, actualmente se habla mucho en
2251 evaluación de que hay una tensión entre la evaluación del aprendizaje, o sea, la sumativa, y la
2252 formativa, pero... ¿usted cree que son compatibles? ¿O...?

2253 DFR1: Es que es complicado. ¿Sabes qué pasa? Que la evaluación formativa... Yo la veo, ¿eh?
2254 Sin ser especialista y sin tener un conocimiento exhaustivo sobre la materia, pero yo la veo de
2255 una mane... como... la evaluación sumativa, o formativa... Quizás me equivoque, ¿eh? Pero
2256 es complicado. Se puede llegar a comprender como una suma de micro evaluaciones sumativas,
2257 ¿sabes?

2258 I: La formativa.

2259 DFR1: Sí. Claro, yo veo un progreso, pero ese progreso tiene que ser... tiene que estar
2260 fundamentado en algo tangible. Y algo tangible es el propio discurso. Y, aunque sea blanco o
2261 negro, 1 o 0, positivo o negativo, ese producto discursivo está valorado. Y, por lo tanto, la
2262 evaluaci... No deja de ser un pequeño, un pequeño... Como decirlo... embrión de lo que podría
2263 ser una evaluación sumativa, ¿mmm? Entonces, en este sentido yo, más que las contradicciones
2264 que pueda haber entre cada una de ellas, yo creo que, es una opinión personal, sin ser yo
2265 conocedor de esas cuestiones. Yo creo que el problema puede estar en el hecho de que la
2266 formativa asume una realidad de apren... del... conceptual, del aprendizaje, real, en el sentido
2267 de que entiende que el aprendizaje es caótico. A ver, caótico entre comillas, es decir, el alumno
2268 nunca sabe cuándo va a aprender. O sea, el aprendizaje de un elemento te puede venir en el
2269 momento menos esperado. De un elemento léxico, de un elemento discursivo, de un mayor
2270 aumento de la automatiza... de la fluidez discursiva, ¿no? En este sentido, como... Yo soy muy
2271 de la teoría del caos y la complejidad, ¿sabes? El efecto mariposa. Es como... Es muy difícil
2272 controlar esta... esta realidad. Desde el punto de vista del aprendizaje, pero más
2273 epistemológicamente hablando. Entonces, claro, lo sumativo, en realidad, entra en una
2274 contradicción, porque es ponerle freno, ponerle una barrera a algo que es ponerle puertas al
2275 campo.

2276 I: [*Se ríe levemente*]. Vale, entiendo. Ahora, hablando de su formación en evaluación, he visto
2277 que lleva bastantes años como docente de ELE, pero como formador seis. Y que goza o... ha
2278 podido, digamos, usted tiene una formación, podemos decir, sólida en el campo, y también en
2279 evaluación, porque ha leído, y se ha informado, ha hecho... ha participado en congre... bueno,
2280 en congresos como oyente... ¿usted, desde... desde que empezó sus estudios para ser profesor
2281 de ELE, bueno, desde que empezó el máster, digamos, en la universidad, reconoce algún
2282 cambio en sus creencias sobre evaluación?

2283 DFR1: Sí, sí. Sobre todo, reconozco que ahora puedo conocerla con mucha más profundidad,
2284 puedo conceptualizarla de una manera mucho más sistemática y mucho más efectiva, y, por
2285 tanto, soy más consciente de qué es lo que estoy haciendo cuando estoy evaluando, cómo lo
2286 estoy haciendo y qué implicaciones tiene para/con el propio aprendizaje. O sea, yo creo, creo,
2287 evidentemente, que soy consciente de cómo funciona una... un sistema evaluativo o los
2288 diferentes sistemas evaluativos que tenemos a nuestra disposición. Otra cosa es que lo hago
2289 bien o lo haga mal. Otra cosa es que diga: «No creo en la evaluación sumativa, pero *bah*,
2290 ¿sabes? Lo voy a hacer porque como... eso es comodidad, ¿no? Es lo que se ha hecho siempre,
2291 ya lo domino, y tengo las fotocopias hechas... Fuera, ¿no?». Pero eso no significa que si me
2292 esforzara un poquito más pudiera llevar a cabo procesos de evaluación un poquito más
2293 sistematizados y eficientes.

2294 I: Y, antes de empezar el máster, ¿qué creencias tenía? Bueno, ¿cuál es el cambio que notó
2295 más? Más notorio.

2296 DFR1: El cambio yo creo que fue fundamental ha sido en la comprensión de que existe la
2297 evaluación formativa, y que la evaluación formativa en ese proceso... Con todas sus
2298 complejidades, porque yo creo que es mucho más compleja que la sumativa en el fondo es...
2299 Existe y se tiene que... se tie... se debe tener en cuenta. Antes de la... participación en la
2300 asignatura de evaluación del máster, sobre todo, que fue la primera vez en la que me enfrenté
2301 yo a la evaluación de una manera sistemática, yo la evaluación la comprendía únicamente como
2302 la evaluación sumativa, es decir, el día del examen es el día del examen, ¿no? Pero, por otro
2303 lado, las pruebas de evaluación que tenía en mente eran las que yo había sufrido como alumno.
2304 Y digo *sufrido* premeditadamente. En este sentido eh... Claro, el problema de la evaluación
2305 sumativa es que está altamente institucionalizada, ¿no? Y, puesto que está altamente
2306 institucionalizada, ello implica que tenga que mantener unos parámetros más o menos similares
2307 en contextos más o menos diferentes. Porque se busca una homogeneización de la calificación,

2308 o del nivel o de la... del resultado correspondiente. En cambio, la formativa no. La formativa
2309 no se puede homogeneizar, porque es... es... es... cualitativa, es... tiene mucho que ver con
2310 la comprensión y la interpretación de una realidad en el aula, ¿no? O en el aula, no. En el
2311 aprendizaje. En una realidad de la interrelación que se establece entre el aprendiente y el objeto
2312 de aprendizaje.

2313 I: *Ahá*. Ahora, desde un punto de vista más general, ¿usted cree que los profesores de español
2314 lengua extranjera están suficientemente formados en evaluación?

2315 DFR1: *Puff*... Pues no lo sé, sinceramente. No lo sé. Eh... yo creo que... eh... Es que no... O
2316 sea, lo que voy a decir es una somera tontería, porque no tengo ninguna información al respecto.

2317 I: *Ahá*.

2318 DFR1: Sinceramente. Pero creo que en el español... en el ámbito del español como lengua
2319 extranjera hay algo que es fundamental, que son las pruebas del Instituto Cervantes. Si
2320 atendemos un poco a... Por lo que puedo comprender yo, la gran mayoría de colegas que tengo
2321 en el ámbito, o una gran parte de los profesores de español como lengua extranjera que son
2322 colegas míos y que ejercen como profesores de español como lengua extranjera, tienen o han
2323 realizado las pruebas para ser examinador de los DELE. En este sentido, yo creo que el... las
2324 pruebas DELE... específicamente los DELE, no el SIELE. Pero los DELE, sí. Los DELE han
2325 calado en el profesorado, y la práctica evaluativa inherente a estas pruebas (separación por
2326 habilidades, comprensión oral, que si la expresión e interacción oral, las diferentes fases, una
2327 fase con las tarjetitas, la otra... la simulación, en la que el profesor es el médico, etc., etc.) yo
2328 creo que son bastantes claras y han calado bastante en el... en el profesorado de español como
2329 lengua extranjera en general. Y yo creo que la evaluación formativa menos, pero básicamente
2330 porque la evaluación formativa es mucho más compleja, requiere mucho más tiempo, y no sé
2331 hasta qué punto a los profesores les pagan para ello.

2332 I: Y, también en general, ¿está satisfecho de cómo está la situación de la evaluación en su
2333 profesión? De español. Digamos, si está apoyada por congresos o... ¿Cómo lo ve?

2334 DFR1: *Mmm*... Yo, personalmente, creo que haría falta más investigación.

2335 I: Que hace falta investigación.

2336 DFR1: Sí, más investigación. Lo que pasa es que investigar en evaluación es muy complicado.
2337 Investigar en evaluación es muy complicado por dos motivos: primero porque si nos centramos

2338 en la evaluación formativa lo dejamos... El alumno [*no nos queda claro en la transcripción si*
2339 *dice* alumno o valor] es el aprendizaje. Es así. Sin embargo, si nos... si nos vamos a la parte
2340 sumativa, estamos elaborando de pruebas de certificación, ¿no? Sin embargo, la interrelación
2341 que se pueda establecer entre los dos tipos de evaluación, podríamos decir, o una comprensión
2342 mayor sobre la realidad desde un punto de vista etnográfico, incluso, de la evaluación
2343 sumativa... yo creo que son ámbitos en los que se pueden desarrollar eh... eh... artículos y se
2344 puede trabajar. Yo estoy pensando, por ejemplo, en un libro, o... en las investigaciones que
2345 Paul Seedhouse ha realizado sobre las pruebas de interacción oral de los IELTS. Que eso ya
2346 viene de la XXX, del año 2002, y... de otros autores, como Harris. Eh... ellos... Seedhouse
2347 publicó el año pasado... No, hace dos ya. El 2018 creo que fue. Un libro que es las pruebas
2348 orales de los IELTS, junto a un profesor japonés que se llama, si no lo recuerdo mal Nakamura.
2349 ¿Nakamura? No lo recuerdo. En cualquier caso, si buscas Seedhouse IELTS creo que es en
2350 Cambridge University Press que está publicado.

2351 I: *Ahá.*

2352 DFR1: Bueno, la línea de investigación que sigue Seedhouse determina... caracteriza, desde el
2353 punto de vista del análisis de la conversación, y, por lo tanto, desde un punto de vista... no diré
2354 *etnográfico*, pero sí más o menos, eh... cercano a la etnografía, cómo son las características de
2355 una prueba oral en los IELTS. Los IELTS son pruebas... son diferentes al DELE. Son por
2356 parejas... No, mentira, mentira, mentira. Son como los DELE. Me equivoco. Son como los
2357 DELE. Entonces tienes un entrevistador y un entrevistado, ¿no? El entrevistado es el candidato,
2358 el entrevistador es el examinador, y luego tienes pues... pues ahí tienes una interacción. Desde
2359 el punto de vista del análisis de la conversación, lo que se demuestra ahí es que este tipo de
2360 interacción es un formato de entrevista cuyo... cuya gestión del tema está siempre eh... eh...
2361 o cuyo... cuyo participante, mejor dicho: el formato es entrevista, la gestión del tema recae en
2362 el... en el examinador, el candidato es quien responde, el candidato no introduce temas
2363 nuevos... Hay un artículo específico de Seedhouse y Harris, publicado en 2011, que analiza la
2364 gestión del tema, justamente, ¿no? Claro, mi pregunta es: esa prueba, está determinando que
2365 una persona tiene un nivel determinado en la práctica de la expresión o la interacción oral.
2366 Claro, la interacción oral, desde un punto de vista discursivo, y conversacional, comunicativo
2367 si se le quiere decir, es una... un modo... No es que sea una habilidad, pero es un... un modo
2368 comunicativo muy completo, y totalmente diferente. Y, desde un punto de vista, además,
2369 etnográfico, podemos considerar que esa práctica de interacción oral es única y exclusiva de
2370 los exámenes de lenguas. Y ese candidato nunca más va a poder reproducir, o nunca más va a

2371 reproducir una práctica oral con esas características. A no ser que sea una entrevista de trabajo.
2372 Y, tampoco, porque mantiene unas características discursivas y comunicativas diferentes. Por
2373 lo tanto, ¿qué es lo que estamos evaluando ahí? ¿Me explico?

2374 I: *Ahá*. Sí.

2375 DFR1: Estamos evaluando la fluidez... *okay*. La pronunciación... *okay*. En esto hay un... hay
2376 un artículo de Cristina Escobar, profesora de la Autónoma, que ella determina... Está publicado
2377 en *Mosaico* en el 2003. Ella publica... ella determina qué se puede evaluar en una práctica de
2378 interacción oral: la gestión de la toma de cursos, las señales de escucha activa, la
2379 retroalimentación positiva... Lo que sea. Pero, igualmente, ¿eso es lo que nos sirve para
2380 determinar que esa persona, que tie... que la estamos caracterizando como un nivel B2, no es
2381 capaz o sí es capaz de mantener un café con una persona? Complicado, cuanto menos. Pero esa
2382 es una línea que no se ha explotado todavía. Seedhouse, por ejemplo, no sé si lo ha acabado ya,
2383 con el British Council, analizando las pruebas orales de los IELTS. Me parece que... son...
2384 son cosas que vale la pena tener en consideración.

2385 I: De acuerdo, entendido la... su... cómo ve la situación. Ahora, hablando de su experiencia,
2386 digamos, como docente, me gustaría que me resumiera en un par... Bueno, tómese un par de
2387 frases, lo que quiera... Qué es para usted evaluar.

2388 DFR1: [*Suspira*] Para mí evaluar es [*vuelve a suspirar*] determinar que una persona tiene o no
2389 una serie de conocimientos o habilidades que se considera que después de realizar una serie de
2390 acciones debería tener.

2391 I: Muy bien, ahora le voy a dar... Aquí, tengo una tarjetita con, digamos, distintas afirmaciones
2392 sobre evaluación. Y quiero que se las lea y me marque con cuáles está más de acuerdo. Y luego
2393 las comentamos brevemente.

2394 DFR1: ¿Qué hago? ¿Del 1 al 6?

2395 I: Sí, a ver... con cuáles... Márqueme solo con las que está más de acuerdo.

2396 DFR1: O sea, algun... Si no estoy de acuerdo no lo marco, ¿no?

2397 I: Sí, correcto.

2398 DFR1: [*Se toma unos 6 segundos iniciales y empieza a exteriorizar sus pensamientos sobre a*
2399 *y b*]. No estoy de acuerdo. *Mmm... uff...* no estoy de acuerdo. [*Pasan 17 segundos más*]. Es
2400 que no estoy de acuerdo con ninguna.

2401 I: Pues coménteme por qué.

2402 DFR1: Venga, vamos allá. «Evaluar es una mera calificación numérica del trabajo del
2403 estudiante». No. Porque evaluar, por ejemplo, si pensamos desde un punto de vista formativo
2404 no es una calificación numérica. El *progrés a adequament* no es numérico. Entonces ya ésta
2405 queda descalificada.

2406 I: Sí.

2407 DFR1: «Evaluar sirve para clasificar a los estudiantes en distintas categorías». Es la evaluación
2408 de diagnóstico. Para XXX evaluación de diagnóstico, esa sí que sirve para clasificar a los
2409 estudiantes en distintas categorías, ¿no? Pero en esos cinco minutos, yo me acuerdo en algunos
2410 centros teníamos 150 alumnos. Entonces nos poníamos los profesores en los laterales de una
2411 super aula y tú, tú, tú, cinco minutos. «¿Qué? ¿Cómo te llamas? ¿De dónde eres?». Y le
2412 decíamos: «¿Qué has hecho este fin de semana?». A mí que me importa, pero lo que queríamos
2413 era que utilizara el pretérito perfecto. Evidentemente, todos estos tipos de evaluaciones no se
2414 pueden categorizar bajo la... el con... los conceptos aquí que se me tienen en cuenta. «Los
2415 puntos de vista de los alumnos deben tenerse en consideración en el proceso evaluativo».
2416 Depende. ¿Por qué? Porque, por ejemplo, en la evaluación formati... No. Certificativa, puesto
2417 que está construida de arriba abajo, es decir, desde las instituciones hasta los usuarios de la
2418 lengua... *Mmm...* debe, para tener una homogeneización que es la que pretende el Consejo de
2419 Europa, pues tener en cuenta los puntos de vista de los alumnos difumina esta
2420 homogeneización, ¿*mmm?* Evidentemente, si estamos hablando de for... de evaluación
2421 formativa en un centro de enseñanza de español como lengua extranjera no reglado en el que
2422 recibimos alumnos, vamos a llamarlo, desde el punto de vista del... de lo que es el turismo
2423 lingüístico, pues aquí a lo mejor sí. Pero bueno, desde un punto de vista certificativo no creo
2424 que ALTE haya tenido muy en cuenta los puntos de vista de los alumnos... de los millones y
2425 millones de alumnos, ¿no? [*I y DFR1 se ríen*]. Que existen de lenguas extranjeras. «La
2426 evaluación no tiene impacto alguno en el proceso didáctico». Bueno, yo creo que sí. Por
2427 ejemplo, si pensamos en la Selectividad, la Selectividad es una evaluación que determina todo
2428 un curso. Y todas las asignaturas están determinadas y están... están mediatizadas, es decir:
2429 asignatura de Matemáticas. Selectividad. 2.º de Bachillerato. Todo lo que se hace durante nueve
2430 meses es para aprobar ese examen, no es para aprobar otra cosa. Salvando las distancias, pero
2431 prácticamente, en su globalidad, ¿no?, las actividades que se realizan en 2.º de Bachillerato
2432 están pensadas para aprobar la Selectividad con la mejor nota posible. En ese sentido, la

2433 evaluación tiene un impacto claro en el proceso didáctico. En el ámbito del ámbito del inglés
2434 como lengua extranjera yo soy, y esto es una creencia mía personal, que no tiene un fundamento
2435 investigativo, pero es una sensación que yo tengo. Me da la sensación que en el ámbito del
2436 inglés como lengua extranjera la certificación tiene un impacto mucho mayor en lo que es lo...
2437 la programación de cursos y las sesiones de clase y los materiales que no en el ámbito del
2438 español como lengua extranjera. Me explico: sin haber hecho ningún tipo de investigación al
2439 respecto de manera sistemática, la sensación que yo tengo es que los libros de inglés dividen
2440 entre *Speaking, Listening, Writing, Grammar in use*, bla bla bla, porque hay un examen
2441 inherentemente allí. En cambio, en los libros de español como lengua extranjera esto no se ve.
2442 O sea, yo no creo que haya ahora mismo en el mercado más de cinco seis libros que diferencien
2443 por destrezas. XXX porque el típico de... el tipo de alumno al que va dirigido es un alumno
2444 que exige eso. Difusión no publica así. Edinumen yo no lo recuerdo. Aún... antes sí que lo
2445 tenía más así, pero la integración de destrezas, en el ámbito del ELE está más que superada. En
2446 cambio, en el inglés, no. Al menos en las experiencias que yo he tenido, ¿mmm? Mmm...
2447 Esto... En una asignatura hace dos años lo hacíamos en la Pompeu. Creo que comparábamos
2448 libros. ¿Tú te acuerdas?

2449 I: Sí. Materiales Didácticos.

2450 DFR1: Va por ahí. Va por ahí. Vamos a la E: «La evaluación sirve de andamiaje para el proceso
2451 de enseñanza aprendizaje». Mmm... depende, porque si yo me pongo a pensar en las
2452 evaluaciones de los libros de lectura que yo tuve que pasar en el BUP, en el Bachillerato, yo
2453 como andamiaje... pfff... lo veo un poco justo. Además, es un andamiaje demasiado, desde mi
2454 punto de vista, si es evaluación certificativa, por ejemplo, es un andamiaje muy muy muy
2455 anquilosado. Muy cen... muy... Cómo decirlo... ¿Sabes? Los procesos de enseñanza
2456 aprendizaje, como te he dicho antes son dispares, o sea, yo puedo aprender el... una nueva
2457 palabra en inglés, porque resulta que ahora, en la publicidad que me sale en el *banner* aparece
2458 esa palabra y yo la relaciono, y entonces la aprendo, la recuerdo. O, porque el uso de la lengua,
2459 a partir de un proceso de comunicación a través de un correo electrónico... el usuario que me
2460 escribe pone *let me know* y yo reconozco esta expresión, la busco en *Linguee*, resulta que es
2461 esto... Y entonces, esto es un proceso de aprendizaje. Claro, ahí la evaluación no tiene nada
2462 que ver, creo yo.

2463 I: Y, ¿en cuánto a la última?

2464 DFR1: «La evaluación debe favorecer la autonomía y el compromiso del alumno con su
2465 proceso de aprendizaje». Hombre, eso sí. Sí es verdad.

2466 I: ¿Está de acuerdo?

2467 DFR1: Sí, hombre... Lo que pasa es que, claro, la evaluación formativa, ay... sí, sumativa, por
2468 ejemplo, certificativa, fomentar la autonomía... no. Porque es un examen. El DELE es para
2469 dos millones de personas. ¿Qué autonomía va a haber ahí? Hombre, el alumno puede
2470 prepararse, pero si el examen DELE, como hemos dicho antes, se parece mucho al carné de
2471 conducir, en según qué cosas. Es decir, si hay libros específicos de preparación para el DELE,
2472 es porque el DELE se puede preparar de una determinada manera, y eso implica que esas
2473 personas que esta es la manera más efectiva de sacar el resultado óptimo. En este sentido, la
2474 autonomía creo que se... bueno, se difumina, cuanto menos.

2475 I: *Ahá*. Usted, ahora, bueno, en el cuestionario he visto que tiene tres contextos de docencia
2476 actuales en tres universidades distintas. Sí. Y... también me ha explicado un poco cómo es el
2477 proceso de evaluación, en ese cuestionario. Pero... ¿qué opina de ese proceso? ¿Cómo se siente
2478 con estos tres tipos...? Porque veo que tiene bastante libertad, según me ha comentado.

2479 DFR1: A ver, es diferente, ¿eh? Cuidado. Porque en la formación de profesores la evaluación
2480 yo creo que es diferente a lo que es el uso... el apren... la enseñanza aprendizaje del español
2481 como lengua extranjera. Me explico: desde una perspectiva, enfoque centrado en la acción,
2482 etcétera etcétera, todo esto... el español como lengua extranjera se entiende como una habilidad
2483 a partir de la cual los usuarios de la lengua establecen procesos como agentes sociales, y
2484 establecen procesos discursivos, ¿no?, para llevar a cabo procesos de comunicación. Vale.
2485 ¿Qué ocurre en la formación de profesores? En la formación de profesores, si tuviéramos una
2486 visión radical, y similar a lo que es la enseñanza de ELE, en la formación de profesores solo
2487 podríamos evaluar prácticamente las prácticas, porque es la habilidad de ser profesor. Es decir,
2488 el *teacher development* se establece a partir de una realidad de: «¿Tú eres profesor? Venga, da
2489 clase». ¿Qué ocurre en las asignaturas? Las asignaturas tienen una raigambre mucho más
2490 conceptual. Que es importante, y que yo no estoy diciendo que eso no tenga que hacer, ¿eh?
2491 Ni mucho menos. Pero, desde el punto de vista evaluativo, estamos evaluativo... estamos
2492 evaluando un desarrollo profesional más cercano a lo que es el conocimiento, aunque sea un
2493 conocimiento práctico o un conocimiento pedagógico, no un conocimiento conceptual, sino a
2494 una reflexión y a una conciencia de los procesos que implica el hecho de ser profesor, ¿no? Los
2495 procesos, pues desde el pun... Dis... discursivos, psicológicos o de otro tipo. Pero no deja de

2496 ser un *pedagogical content*. O un *pedagogical knowledge*. No hace falta que sea un concepto,
2497 sino... o sea, esto tiene mucho que ver con la práctica reflexiva, en el fondo. Toda evaluación
2498 es diferente, ¿mmm? Mmm... La evaluación yo creo que... yo desarrollo en mis... en las
2499 asignaturas... bueno, por los motivos... por muchos motivos, creo que es una evaluación
2500 centrada en la demostración, no solo de que el alumno... el futuro... el profesor en formación,
2501 conoce una serie de conceptos, sino que intenta o que tiene... o puede demostrar que es capaz
2502 de verlos en una realidad educativa, y a partir de ahí ser capaz de valorar cómo es esa realidad
2503 y cómo se tiene que enfrentar siendo profesor a esa realidad.

2504 I: Genial. Ahora, vamos a girar esta página. Le he puesto cuatro líne... cuatro listas, perdón,
2505 con los mismos instrumentos, ¿de acuerdo? En una le pongo que me marque los instrumentos
2506 que usted utiliza para evaluar a futuros docentes, en la otra lo que usted cree que es más
2507 adecuado para evaluar a futuros docentes, y luego tenemos en la 3 y la 4 lo mismo, pero para
2508 alumnos de ELE. Los que usted utiliza o, en su caso, ha utilizado, y los que cree que son más
2509 adecuados.

2510 DFR1: [DFR1 señala las listas 1 y 2]. Esto estamos hablando de profesores en formación, ¿no?

2511 I: Sí. Le voy a... Sí, en estas dos.

2512 DFR1: [Expresa sus pensamientos en voz alta]. La observación directa... no. Porque no soy
2513 tu... Bueno, soy tutor de prácticas ahora, pero todavía no. Dinámicas... Diarios de aprendizaje.
2514 Diarios de aprendizaje no son... Tutorías... no. Portafolio, no. *Feedback* inmediato en el aula,
2515 no. Redacciones escritas... ¿Redacciones escritas entiendes por productos discursivos tipo
2516 expresión escrita de lo que sea?

2517 I: Sí.

2518 DFR1: Pues esta sí. [DFR1 en la lista 1 solo ha marcado las redacciones escritas].

2519 I: Bien.

2520 DFR1: Rúbricas de autoevaluación, no. Rúbricas de coevaluación, no. Pruebas estandarizadas
2521 externas, no. Exámenes, tampoco. Otros... ¿qué puedo poner, en otros? [Pregunta retórica].
2522 Es que, por ejemplo, una actividad de evaluación que yo propongo es que... eh... bueno,
2523 tenemos una serie de ítems... O, por ejemplo, les doy una unidad didáctica y ellos tienen que
2524 analizarme cómo se trata en esa unidad lingüística las funciones lingüísticas.

2525 I: Vale.

2526 DFR1: Eso sería redacción escrita, ¿no?

2527 I: [*Lo que propone DFR1 en la lista 1 iría más en «otros»*]. Sí, análisis de unidades didácticas
2528 con reda...sí, con redacción escrita.

2529 DFR1: Sí, o, por ejemplo, leerse un fragmento de un texto en el que se habla sobre el Nivel
2530 Umbral y que tengan que eh... reflexionar sobre cuál es la importancia del Nivel Umbral para
2531 la enseñanza de ELE.

2532 I: *Ahá*.

2533 DFR1: O, por ejemplo, tienen una interacción y tienen que indicarme, ¿no?, cómo es la
2534 participación del profesor, cómo es la participación del alumno, cómo corrige el profesor, cómo
2535 se desarrollan desde el punto de vista interaccional las... eh... bueno, los problemas que puedan
2536 acaecer en la interacción, y eso se hace por escrito.

2537 I: Sí.

2538 DFR1: O, por ejemplo, otra actividad que propongo es que los alumnos elaboren una unidad
2539 didáctica. Entonces, eso es redacción escrita ¿no?

2540 I: Sí. Y, ¿cuáles cree que son más adecuados para evaluar a docentes? Quizá los que usted
2541 utiliza.

2542 DFR1: [*DFR1 ha seleccionado la observación directa y las tutorías*]. A ver... yo, es que soy
2543 muy radical. La observación directa, es decir, cuidado. La obser... Yo creo que el profesor se
2544 tiene que formar en el aula. Evidentemente, debe tener un conocimiento. Y debe tener un
2545 conocimiento de unos conceptos, tanto si son desde el punto de vista lingüístico, pedagógico,
2546 eh... lo que sea. Pero, un profesor hasta que no pisa un aula todo lo que se ha dicho es papel
2547 mojado. Evidentemente, cuando estás en el aula, cuando tienes que dar una clase y tú ves...
2548 vale, allí las destrezas integradas, ves que la función lingüística es el objetivo, ves que hay un
2549 desarrollo comunicativo, ves que hay unas actividades que tienen una extrapolación con un
2550 discurso etcétera, etcétera... Yo creo que es ahí cuando se aprende a ser profesor de verdad. Y,
2551 entonces, creo que la observación directa, en este sentido, es... Y las tutorías, también,
2552 porque las tutorías, por norma general, están muy bien propuestas en el ámbito de la formación
2553 de profesores en las prácticas. Y yo estoy hablando de prácticas, en el fondo. Y lo demás...
2554 bueno, tampoco...

2555 I: Y en el caso de...

2556 DFR1: Todo es útil vaya, pero yo me quedo con estas dos. ¿Para los alumnos?

2557 I: Sí.

2558 DFR1: [*Se mira la lista*] Eh... observación directa... Esto que utilizo para evaluar a los
2559 alumnos de ELE, ¿eh?

2560 I: Sí, o ha utilizado.

2561 DFR1: Bueno, observación directa, pruebas escritas, o sea... no pruebas, discursos escritos,
2562 eh... autoevaluación también, coevaluación nunca lo he hecho, nunca me he atrevido. Pruebas
2563 estandarizadas también, exámenes propuestos por mí mismo también... Observación directa,
2564 pruebas escritas, rúbricas de autoevaluación, pruebas estandarizadas externas y exámenes.
2565 [*DFR1 ha seleccionado estos elementos anteriores y, más adelante, escogerá también el*
2566 *feedback*]. Esto es lo que...

2567 I: Y, ¿los que cree que son más adecuados?

2568 DFR1: Los más adecuados... ¿Cuántos puede elegir?

2569 I: Los que quiera.

2570 DFR1: Eh...la rúbrica de autoevaluación, el *feedback* inmediato en el aula... ¡Ay! El *feedback*
2571 inmediato aquí también, ¿eh? [*DFR1 señala la lista 3*]. En el 3. El *feedback* inmediato en el
2572 aula... La observación directa implica *feedback* inmediato en el aula, porque si no hay *feedback*
2573 el alumno no aprende. Es decir, yo por mucho que miro, si no le digo que es lo que ocurre,
2574 pues... o... o... o él es consciente, pero entonces la observación... [*DFR1 emite sonidos como*
2575 *indicando desaprobación*] yo aquí la observación no la comprendería. Aquí... claro, es que
2576 aquí tampoco [*DFR1 señala las listas 3 y 4*]. Es *feedback* inmediato en el aula, en lugar de
2577 observación directa, ¿eh? Porque claro la observación a mí me da una información, y yo
2578 tengo... La evaluación está en el *feedback*, no en la observación. La observación es el medio
2579 para lograr la evaluación, que es el *feedback*, que es el discurso a partir del cual yo valoro
2580 positiva o negativamente una acción que yo he observado previamente. Entonces, la
2581 observación yo no la comprendería como una herramienta para... en sí misma para evaluar,
2582 sino una herramienta para llevar a cabo ese proceso de evaluación, que está cristalizado en el
2583 *feedback*.

2584 I: Vale.

2585 DFR1: Y... y... y... Hombre, la expresión escrita siempre es muy positiva, ¿no?, para evaluar.
2586 Yo en... yo estoy entiendo redacción escrita como expresión escrita, ¿eh? Yo no sé si eso es
2587 bueno, ¿eh? Yo las rúbricas de coevaluación... Yo es que tengo miedo a la coevaluación.

2588 I: Vale, me dice que...

2589 DFR1: No tengo autoestima, no... no...

2590 I: Vale, me dice que no se ha atrevido, ¿pero cree que tiene beneficios para el aprendizaje, la
2591 coevaluación?

2592 DFR1: Hombre, a ver... la coevaluación se tiene que... llevar a cabo, yo creo, en un
2593 ambiente... o en un contexto de aprendizaje a partir del cual la comunidad de práctica en la
2594 que tú implementas eso tenga una confianza y una autoestima adecuada para ello. Yo he llevado
2595 a cabo procesos de coevaluación en el grado, no en ELE, sino en español como lengua no
2596 extranjera, por decirlo de alguna manera, y los procesos de evaluación es: «Yo no soy capaz
2597 de corregirlo, porque mi compañero... porque yo no soy quién para decirle qué está mal o está
2598 bien». O: «Yo no sé nada, porque yo no sé si está bien o está mal, porque yo no sé nada». Eso
2599 es la respuesta del alumno a la coevaluación, ¿no? Es decir, si no se les, perdón por la expresión,
2600 empodera (a mí no me gusta esta palabra) con herramientas a partir de las cuales ellos sean
2601 capaces de coevaluar, la coevaluación, por sí misma, no funciona. Pero no sé, no sé... Yo no...

2602 I: ¿No sabe todavía si tiene beneficios...?

2603 DFR1: Hombre, beneficios...

2604 I: Para el alumno.

2605 DFR1: [*Suspira y se queda unos segundos pensando*] La coevaluación... Pues tiene los mismos
2606 beneficios que la evaluación o a la autoevaluación, ¿no? Es decir, eh... si está bien hecha, y
2607 entonces... No, si está bien hecha, no. Lo de bien hecha nun... no existe. Las cosas están
2608 hechas. Ni bien ni mal. Pero... la coevaluación, si implica que el alumno adquiera conciencia
2609 de su estadio de aprendizaje y, desde el punto de... vamos a utilizar un poco vygotskiano, de
2610 su zona de desarrollo próximo, pues funciona. Y, desde la misma manera que la evaluación o
2611 a la autoevaluación, o sea, no deja de ser otra manera de evaluar, pero yo no le veo que sea
2612 mejor ni peor que otras, sino sencillamente que, si tiene los efectos que debe tener en el
2613 aprendi... en el alumno, porque la evaluación ahí sirve... Claro, fíjate que yo antes te he dicho,
2614 te he dado una descripción de evaluación, y aquí estoy entrando yo en una contradicción

2615 interna, porque yo te he dado una descripción de evaluación muy forma... muy sumativa. Muy
2616 del tipo: «Eh... yo como profesor, ¿no?, blanco o negro, ¿no?». En cambio, ahora, la
2617 perspectiva de la coevaluación, estoy... estoy entrando en el tema de «mi proceso de
2618 aprendizaje, la concienciación de mi proceso de aprendizaje, ¿no?, hasta qué punto yo valoro
2619 positiva o negativamente dónde estoy, ¿no?». Eh... y esto es muy formativo. De dónde vengo
2620 y hacia dónde voy. Esto es lo contrario de lo que he dicho antes.

2621 I: Y la autoevaluación... Bueno, me ha hablado un poco, pero... qué... ¿cómo cree que puede
2622 ayudar al alumno de ELE? En su aprendizaje.

2623 DFR1: En la concienciación sobre... como... sobre dónde está, sobre qué es lo que le falta por
2624 aprender, sobre cuáles son sus dificultades de aprendizaje, sobre cuáles son sus puntos fuertes
2625 en el aprendizaje, y... además, sobre, bueno... sí, también, esto hay que tenerlo en cuenta. Los
2626 procesos de aprendizaje o de enseñanza, en este caso, en los que se han visto envueltos, pueden
2627 ser considerados por su parte, en función de sus creencias y su conocimiento del mundo, como
2628 adecuados o no.

2629 I: Y, usted, en este, digamos, en esta esfera de la autoevaluación y la coevaluación, ¿qué rol
2630 cree que debe adoptar el profesor?

2631 DFR1: El de fomentarlo. El de proponer, el de fomentar, el de incitar y darle las riendas al
2632 alumno, que sea él el que lo lleve. Nosotros tenemos, como profesores, que proporcionar
2633 herramientas, que facilitarles la autoevaluación.

2634 I: ¿Un facilitador, digamos, de andamiaje?

2635 DFR1: Exacto. Yo les propongo ahí la actividad, la acción que ellos tienen que desarrollar, y
2636 eso es su cosa. La autoevaluación es personal, el profesor aquí no...

2637 I: Y, ahora, si... y ya estamos, ya acabamos. Eh... si hablamos del momento en que usted cree
2638 que se debe evaluar en ELE, le voy a dar unas opciones. ¿Cree que se debe evaluar solo al
2639 inicio, durante todo el proceso, al final o, en los tres momentos? Es decir...

2640 DFR1: ¿Puedes volver a repetir?

2641 I: Al inicio del cur...

2642 DFR1: No, no. Ah, lo de antes, lo de antes.

2643 I: Sí. Usted, ¿cuándo cree que se debe evaluar en ELE, de los cuatro momentos que le he dicho?
2644 Inicio, proceso, final o los tres momentos.

2645 DFR1: Vale. ¿Qué entendemos por proceso?

2646 I: El proceso sería... Bueno yo lo entien... se entiende... se puede entender desde un... como
2647 usted lo entienda, desde un punto de vista más formativo, o durante el proceso, quiere decir
2648 que se vaya recogiendo el apren... la evolución, digamos, la evolución.

2649 DFR1: Vale, yo creo que hay dos caras, ¿eh? Yo creo que hay dos caras: el proceso, la
2650 evaluación del proceso, tiene que ser fundamentalmente autoevaluación, y, por lo tanto, se tiene
2651 que dar en todo momento. Y no hay final. No hay final. No hay final, porque nunca dejamos
2652 de aprender. No hay final, siempre habrá una palabra nueva, siempre habrá una expresión
2653 nueva, siempre habrá una situación comunicativa nueva... y el proceso de autoevaluación y de
2654 reflexión sobre el propio... el uso de la lengua propio tiene que ser constante. Desde el punto
2655 de vista certificativo, pues, evidentemente, al principio, durante y al final. Pero no
2656 constantemente, creo. Porque no vale la pena, creo. Porque en realidad, eso no es el aprendizaje
2657 de la lengua. Eso es otra cosa.

2658 I: Entonces, dependiendo del tipo de evaluación.

2659 DFR1: Sí.

2660 I: De acuerdo.

2661 DFR1: Hay una cosa que a mí me ha llamado mucho la atención. Cuando yo he descrito la
2662 evaluación anteriormente se me ha visto el plumero muchísimo. Soy profesor, ¿sabes? Y ahí
2663 me ha salido... O sea, la definición que yo te he propuesto es una definición construida bajo
2664 una perspectiva docente al 100 %.

2665 I: Si... si es la que usted cree, pues...

2666 DFR1: ¡Oh! Lo que creo... es que yo no sé lo que creo, ¿no? [*Se ríen ambos*].

2667 I: Bueno, en todo caso, le agradezco mucho su... su aportación. Y su colaboración, ¿de
2668 acuerdo? Ya habríamos acabado.

2669 DFR1: Muy bien.

Anexo R: Transcripción entrevista a DFR2

2670 I: Empezamos hablando de sus experiencias como estudiante de lenguas extranjeras. ¿Me
2671 puede decir qué experiencias recuerda siendo evaluada?

2672 DFR2: *Buff*... Piensa... Claro, ah... me acuerdo, pero con poca claridad, de la escuela. En la
2673 escuela, obviamente, como a todo el mundo, me daban inglés, pero no recuerdo bien los
2674 exámenes que eran. Yo diría que eran escritos. Sí recuerdo una profesora de inglés que nos
2675 hacía traducir, traducir frases, y a mí me encantaba.

2676 I: ¿Sí?

2677 DFR2: Sí, me ponía la frase en inglés y yo la tenía que traducir en español. Esa parte me gustaba
2678 mucho, pero eso ya son supongo cosas personales, ¿no? Ah... luego, ya más adulta, cuando
2679 estudiaba en la carrera hice japonés en la EOI de Drassanes, y tampoco recuerdo los exámenes
2680 escritos, pero no creo que fueran muy diferentes a... a lo que hacemos aquí, por ejemplo, para
2681 enseñar idiomas, ¿no? El típico... Eran exámenes por destrezas, entonces me acuerdo, no sé...
2682 El típico... Un poquito de gramática con rellenahuecos... *mmm*... a... algunas... y luego una
2683 pequeña redacción, lo típico del fin de semana... Y recuerdo el examen oral que era
2684 horriblemente difícil para mí en japonés, pero... ¿querías algo más concreto?

2685 I: ¿Por qué le pareció horrible? ¿No le gustó el tipo de examen? ¿O...?

2686 DFR2: Porque era muy difícil; era muy difícil. Me parecía difícil a mí.

2687 I: ¿Esta sería para usted una experiencia que le marcó negativamente de la evaluación? ¿O...?

2688 DFR2: Ostras, no sé si me marcó negativamente, pero a veces pienso en mis estudiantes, ¿no?,
2689 cuando están haciendo el oral, e intento que estén lo más relajados posible, porque recuerdo
2690 que era un momento muy estresante.

2691 I: ¿Recuerda alguna experiencia que le marcara positiva o negativamente en especial?

2692 DFR2: ¿Con la evaluación?

2693 I: Sí.

2694 DFR2: ¡Ay! No se me ocurre ninguna...

2695 I: En clase o... con los compañeros, por ejemplo.

2696 DFR2: La verdad es que no se me ocurre ninguna, en concreto.

2697 I: Bueno, me ha comentado que con los exámenes... Bueno, que le gustaba hacer las
2698 traducciones. Sería un método de evaluación, quizá.

2699 DFR2: Bueno, sí, lo hacíamos... Lo que pasa es que lo hacíamos también en clase, ¿eh? Y
2700 luego algo había en el examen, recuerdo, y eso me gustaba, pero no sé... una anécdota así...
2701 Perdón, no se me ocurre nada. Si se me ocurre te escribo, pero así de buenas a primeras no...

2702 I: Vale, no pasa nada. Bueno, tenemos la de traducción.

2703 DFR2: Vale, *okay*.

2704 I: Y, como estudiante de lenguas, como estudiante, usted, ¿con qué tipo de evaluación se siente
2705 más cómoda siendo evaluada? ¿Cómo le gusta que le evalúen?

2706 DFR2: [DFR2 se ríe] Yo creo que no me gusta que me evalúen. ¿A alguien le gusta que le
2707 evalúen?

2708 I: [I se ríe] Sí.

2709 DFR2: ¿Sí, en serio? Ah... ¿estábamos hablando de... de evaluación al final o evaluación en
2710 el aula, de *feedback*... de qué estábamos hablando?

2711 I: De todo tipo de evaluación.

2712 DFR2: A mí me gusta el *feedback*; me gusta... me gusta recibir *feedback* de... de... del
2713 profesor. De decir: «Bueno, ¿voy por buen camino? ¿Sí? ¿No? ¿Me he equivocado?». Me gusta
2714 que me marquen ese tipo de cosas. Los exámenes me gustan... Como estudiante me gustan
2715 mucho menos, claro, porque es un momento... bueno... Sobre todo si te juegas algo con ese
2716 examen ah... son momentos de nervios, de... sí, claro. Igualmente, yo creo que no... quizás
2717 ahora, después de tantos años de ser profesora, si me pusiera a estudiar idiomas otra vez me
2718 tomaría la evaluación de otra manera, ¿no?, o los exámenes de otra manera, supongo. Pero es
2719 que ahora mismo ya no soy estudiante de idiomas...

2720 I: No, es de lo que recuerde.

2721 DFR2: Y de lo que recuerdo, pues eso no... no recuerdo... Recuerdo que no me gustaban los
2722 exámenes, que era un mom... un momento difícil, pero sí que recuerdo de decir: «Bueno, me
2723 gusta que me corrijan». ¿No? Alguna vez que el profesor miraba algunos ejercicios por la clase
2724 y no miraba el mío era como: «¡Eh! Yo también quiero que me digas si el mío está bien o no».

2725 I: Muy bien. Le gusta el *feedback* inmediato, ¿no?

2726 DFR2: Claro, sí.

2727 I: Y ahora, si pasamos al tema de su formación en evaluación... eh... ¿reconoce algún cambio
2728 en sus creencias sobre evaluación desde que empezó sus estudios para ser docente?

2729 DFR2: Ah... Lo que recuerdo es que nunca me había planteado mucho cómo evaluar, porque
2730 cuando yo hice el máster yo ya llevaba unos años siendo profesora y los exámenes me veían
2731 dados: no los elegía yo, no los... no tenía nada... no podía cambiar nada en ese momento sobre
2732 esos exámenes y, por lo tanto, no me lo planteaba. Ah... Sí que es verdad que con... con el
2733 máster fui más consciente de muchas cosas y, entre ellas, de la dificultad que es ser poco
2734 subjetiva a la poca de evaluar. Ah... eh... y lo difícil que llega a ser evaluar muchas cosas
2735 como la expresión oral, eh... y algunos tipos de destrezas son difíciles de evaluar.

2736 I: ¿Quiere decir que es subjetiva la evaluación?

2737 DFR2: Tiene un punto subjetivo, pienso que sí. Que es... que es difícil extraerse de esa
2738 subjetividad, ¿no? Sobre todo te digo, cuando no... quizás en una redacción es más fácil,
2739 porque lo puedes leer, lo puedes releer, lo puedes comparar con el que tienes al lado. Pero aquí,
2740 por ejemplo, de repente tienes que hacer quince exámenes orales, uno tras otro, «pa pa pa pa
2741 pa», tú haces las preguntas, tú evalúas, tú tal... Y es complicado, claro que sí. Y a veces es
2742 muy difícil no caer en cierta subjetividad como de: «¡Ay! Qué simpático es. Parece que hable
2743 mejor». ¿No? Bueno, por desgracia eh... pasa.

2744 I: Y, anteriormente, ¿qué pensaba sobre la evaluación? Incluso antes de empezar sus estudios
2745 de grado.

2746 DFR2: Antes de... antes de em... No pensaba nada, no la tenía muy en cuenta la evaluación.

2747 I: Sí, porque me gustaría saber si hubo algún choque, por ejemplo, cuando empezó justo el
2748 máster, empezó a tocar evaluación de verdad.

2749 DFR2: Choq... No sé si yo le llamaría choque. Simplemente como un: «Ostras, sí, qué difícil
2750 es». ¿No? Esa sorpresa de: «¡Uau! Es verdad, es mucho más complejo que lo que vengo
2751 haciendo hasta ahora».

2752 I: Y supongo que cuando empezó a trabajar, todavía...

2753 DFR2: Bueno, yo ya había... yo empecé a trabajar antes del máster, ¿eh? Antes del máster. Por
2754 lo tanto, sí, ya me había encontrado con tener que evaluar exámenes y todo, pero como te digo,
2755 yo creo que se me abrió más la ventana, ¿no?, de decir: «¡Ah, mira! Se puede evaluar por

2756 destrezas, se puede evaluar de otra manera, se puede evaluar de un conjunto». La validez de...
2757 o... La validez, no. O el peso quizá que debería tener esa evaluación continua... ah... ese tipo
2758 de cosas. Más que un choque, yo creo que un ir dándome cuenta de... de...

2759 I: Sí, una concienciación.

2760 DFR2: Claro.

2761 I: Si ahora hablamos de la formación en general de evaluación, ¿usted cree que los docentes de
2762 ELE están suficientemente formados en evaluación?

2763 DFR2: No sé el resto de los profesores... Para mí... para mí es algo difícil, personalmente.
2764 Creo que es algo difícil, incluso ahora después de haber hecho el máster, incluso ahora como
2765 formadora de profesores... ah... no me parece una actividad fácil de hacer, y no estaría... Yo
2766 creo que no está nunca mal eh... seguir formándose en ese aspecto, ¿no? O sea, si me ofreces
2767 una formación como... para evaluar, la acepto encantada, porque no... No sé si lo sé todo, no
2768 sé si siempre lo hago del todo bien... ¿qué se puede hacer? Etcétera, etcétera.

2769 I: Muy bien. Y, en cuanto a la situación de la evaluación en gen... en el mundo de ELE, usted
2770 cree... ¿está satisfecha de cómo está la evaluación en su prof... en ELE?

2771 DFR2: Oh... ¡Qué pregunta tan difícil, Claudia!

2772 I: No sé si conoce por ejemplo eh... instituciones que respalden la... la evaluación, por
2773 ejemplo, el Instituto Cervantes.

2774 DFR2: ¡*Uau!* Es que son muchas cosas. Claro, es que el mundo ELE es muy grande. Entonces
2775 todo lo que sean exámenes oficiales, por ejemplo, responden mucho a una cuestión económica,
2776 a una cuestión comercial. Y, entonces, ah... Es difícil hacerlo de otra manera. No sé si me
2777 explico. Ah... el SIELE, o DELE o estas cosas, son cuestiones muy comerciales. De: «Yo
2778 tengo que vender esto, porque... un certificado, porque es lo que va bien y tal, no sé qué. Y
2779 vamos a hacer exámenes muy generales, ¿no? Para poder certificar algo». ¿A nivel pedagógico
2780 tienen algún valor? Pues algunas cosas sí y supongo que otras no tanto, pero yo no soy
2781 examinadora de DELE, o sea que no puedo ser muy... muy crítica con eso, porque no lo
2782 conozco muy a fondo. Ah... en cuanto a... los exámenes que se hacen en las escuelas de
2783 español donde yo he trabajado, de nuevo, hay una parte de esa... de esa evaluación ah... que
2784 es... al menos para los profesores es importante, porque es la que nos permite saber si nuestros
2785 alumnos están avanzando. Y, en esa... Soy consciente de que intentamos realmente que el

2786 alumno que no... que no ha adquirido las competencias necesarias, no pase de nivel, porque
2787 después nos los tenemos que... después tenemos nosotros que trabajar con grupos que no están
2788 bien evaluados, y eso es muy difícil, cuando tienes un grupo en el que hay diferentes niveles.
2789 Pero también pasa que... de nuevo, por motivos comerciales a ese alumno se le sube de nivel.
2790 Bien porque se queja, se queja al director: «¡Oh, eh! ¡Este examen! Yo quiero subir de nivel,
2791 quiero subir de nivel». Y al final se le pasa. Ah... esas cosas suceden a menudo. O... no ha
2792 pasado el examen, pero es que no hay otro grupo de su nivel, y no lo vamos a echar de la
2793 escuela, porque ha pagado la matrícula, con lo cual se le sube. Entonces es verdad que ese tipo
2794 de cosas a nivel de evaluación fallan mucho, pero como hay ese peso en la parte comercia...
2795 es lo que hay, es con lo que convivimos, ¿no? Si me dijeras: «¿Cómo lo cambiarías?» No sé si
2796 es una de tus preguntas... no lo sé.

2797 I: No, pero sí me quiere hablar sobre esto.

2798 DFR2: No lo sé, no lo sé. Ojalá tuviera una varita mágica, y ojalá tuviera la respuesta a eso,
2799 porque nos facilitaría mucho la vida a los profesores, ¿no?

2800 I: Vale, sí, sí. He entendido un poco, pero me ha dicho bastantes instituciones, ¿no? Que en ese
2801 sentido certificativo respaldan la evaluación: SIELE, DELE... Claro, eso son instituciones que
2802 trabajan por la...

2803 DFR2: Claro, claro, como te digo, con un componente comercial... importante.

2804 I: Sí, sí. Ahora ya pasando a su experiencia como docente, formadora o... en ejercicio, ¿me
2805 puede resumir en sus palabras qué es para usted evaluar?

2806 DFR2: Vale, pero una puntualización: yo no formo profesores en evaluación. No es mi campo,
2807 y no es donde yo sé más, ni donde yo me siento más segura, más bien al contrario. [DFR2 se
2808 ríe]. ¿Vale? Mis asignaturas poco tienen que ver con evaluación.

2809 I: De eso trata la entrevista, de... de ver a formadores. [I se ríe].

2810 DFR2: Para mí la formación es una actividad...

2811 I: Bueno, la evaluación, ¿qué es para usted?

2812 DFR2: La evaluación es la actividad de... ah... intentar... ¿En ELE, eh? O, ¿en general? En
2813 ELE.

2814 I: Sí.

2815 DFR2: Bueno, de intentar determinar los conocimientos del alumno, o las competencias del
2816 alumno en relación con su... con... con... con el español. Ah... lo que pasa es, como te digo,
2817 puede responder, esa evaluación puede responder a muchas cosas. Esa evaluación puede
2818 responder, simplemente a una evaluación en el aula, de ver dónde están mis alumnos, y que
2819 eso conlleve nada para el alumno, simplemente para el profesor, saber dónde están. Y es lo que
2820 hacemos, por ejemplo, al principio del curso, ¿no? Hacemos una especie de análisis de
2821 necesidades y análisis de... de... para conocer al alumno. Puede responder a necesidades del
2822 alumno, de: «Necesito este certificado». Ah... o... o a necesidades de la escuela también de
2823 bueno: «Tenemos que agrupar a estos alumnos y saber cuántos profesores necesitamos,
2824 cuantos...». Por lo tanto, en resumen: la evaluación es una actividad de conocer el nivel o las
2825 competencias del alumno, pero que puede responder a diferentes necesidades y a diferentes
2826 objetivos.

2827 I: Muy bien.

2828 DFR2: ¿Sí?

2829 I: Ahora le voy a entregar una tarjetita con unas afirmaciones sobre evaluación, ¿vale? Quiero
2830 que se las lea y que me marque con cuáles está más de acuerdo.

2831 DFR2: [*Pasan unos 20 segundos y DFR2 hace una pregunta a I*] ¿Hay un número
2832 determinado? ¿O las que yo quiera?

2833 I: No. Quizá no está de acuerdo con ninguna, o con casi todas.

2834 DFR2: Pero las discutimos, ¿vale?

2835 I: Sí, sí. Perfecto, perfecto.

2836 DFR2: [*Pasan 5 segundos más*] Vale. Entonces, estoy de acuerdo con B: «Evaluar sirve para
2837 clasificar a los estudiantes en distintas categorías». Sí, porque... porque es lo que hacemos
2838 cuando los alumnos llegan al curso de español, inicialmente, dónde los ponemos. Ah... cuando
2839 terminan el curso también, qué tipo de certificado. En ese sentido... ah... se usa para eso, pero
2840 obviamente en B hay que añadir otros usos de la evaluación, ¿okay? Entonces... ah... y aquí
2841 venimos al condicional. Entonces «los puntos de vista de los alumnos deben tenerse en
2842 consideración»... Bueno, en condicional sí, *deberían tenerse en cuenta*, ¿no?, ojalá pudiéramos
2843 hacerlo así. Ah... de nuevo, no siempre se puede. A veces sí... ah... a veces tienes esa libertad
2844 de poner el examen, de negociarlo con tus alumnos, ah... incluso, incluso puedes... puedes

2845 ayudar a que los alumnos creen pequeñas pruebas para los otros estudiantes, y, en ese sentido,
2846 es muy interesante explotar esto. ¿Se hace? Pues se hace, en mi opinión, poco. Pero podría
2847 hacerse más y debería hacerse más... Sí. Lo mismo pasa con F: «La evaluación debe favorecer
2848 la autonomía y el compromiso...». Bueno, *debería*, de alguna manera. Podría y debería. Ah...
2849 no lo suele hacer. Ah...

2850 I: ¿No suele hacerse por el tipo de evaluación que está implantada?

2851 DFR2: Supongo, sí... Porque... porque te digo, porque normalmente la evaluación se usa para
2852 decirle al alumno: «Tú vas aquí, tú vas allá». ¿No? Pero, claro... si usamos la evaluación para
2853 saber en qué punto está el alumno y para ayudarlo a mejorar... eh... debería hacerse. Dicho
2854 esto, dicha la crítica... sí que se... se hace hasta cierto punto. Por ejemplo, aquí lo que tenemos,
2855 en todos los programas, ah... es una tutoría después de los exámenes. Y en esa tutoría hablamos
2856 con los alumnos un poquito, diez minutitos una cosa así, y esas tutorías están destinadas a
2857 discutir el examen, pero sobre todo a darle al alumno herramientas para mejorar, ¿no? Y,
2858 entonces, en ese sentido, esas tutorías son interesantes. ¿Hasta qué punto conseguimos esa
2859 motivación y la autonomía y el compromiso? Ahí depende mucho del alumno. Hay alumnos
2860 muy autónomos, hay muy interesados, y alumnos menos, o que vienen también de unas
2861 tradiciones académicas que favorecen muy poco la autonomía, ¿no? En la que el profesor le da
2862 todo lo que va a salir en el examen y: «Ten, apréndetelo». Y, entonces, antes del examen el
2863 alumno te dice: «Bueno, pero... ¿dónde está mi lista de cosas que tengo que saber?». ¿No? Y
2864 cuando les señalas el libro...

2865 I: Se marean...

2866 DFR2: Se marean y todo. Ah... Vale. No estoy nada de acuerdo con B, imagínate, el proceso
2867 didáctico, claro, es importante. Ah... la E, no la señalé: «la evaluación sirve de andamiaje para
2868 la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje». Depende de cómo se trate. Puede servir
2869 para... para andamiaje, para enseñar, para corregir esos puntos débiles, esas dificultades...
2870 también para que el profesor sepa dónde está su clase y dónde tiene que incidir. Por supuesto.
2871 Puede servir. ¿Sirve? Depende, depende. La evaluación que sirve para dar un certificado... no.
2872 Ya te digo yo que no. Lo único que quiere el alumno es la nota, ¿no?

2873 I: Claro, correcto. En ese sentido, podemos hablar de las evaluaciones del aprendizaje, sería
2874 sumativa, y la evaluación formativa, que actualmente en evaluación se ha hablado de que existe
2875 una tensión entre ellas, es decir: ¿son compatibles o no son compatibles estas dos evaluaciones?
2876 ¿Usted cree que se pueden integrar en el proceso de enseñanza?

2877 DFR2: Aquí se intenta. Hay una parte de evaluación que es esa evaluación continua en la que,
2878 como te contaba en el correo, es más relajada, es más tal. La hace el profesor y se evalúa según
2879 lo que estamos haciendo en clase. Y luego está la de certificación, la de nivel, que es la que es,
2880 ¿no? Y lo que interesa es esa nota y ya está, y no hay más. Pero las compaginamos, porque
2881 piensa que tanto por cierto de la nota es esa evaluación continua, tanto por cierto es la final.
2882 Entonces, en la mayoría de los programas funciona así. La intentamos... intentamos mezclar.
2883 Una de las cosas que sucede, y esto es divertido, y habría que analizar por qué sucede así, y
2884 nos pasa siempre, pero nos ha pasado desde... Que la continua los... los alumnos dicen:
2885 «Bueno, esta no cuenta; esta no es importante». Les... les... Nos ha pasado, ¿no? De... de...
2886 en estos cursos...

2887 I: No entienden...

2888 DFR2: Claro: «¿Pero esta cuál es? ¿Esta es la que es importante o la que no es importante?».
2889 Ah... y para la no importante no estudian, o no se preparan, o no... No sé hasta qué punto
2890 deberían prepararse o preocuparles, además. A lo mejor, no. Y ya está, y te evaluó en este
2891 momento.

2892 I: O sea, usted cree que son compatibles, pero a veces falta que los alumnos se impliquen
2893 realmente en la formativa, en la... la que pasa cada día.

2894 DFR2: Yo creo que los alumnos la ven poco como formativa la evaluación. La ven poco... Yo
2895 creo que en eso quizá es un... es un fallo. No lo había pensado antes, pero ahora hablando
2896 contigo se me ocurre. Quizás es un fallo nuestro; no le damos... eh... no hemos sabido, en
2897 todos los casos, eh... explicar al alumno hasta qué punto eso es importante para él, y no tanto
2898 para nosotros, para tener ese registro.

2899 I: Claro. En... en ese sentido, que me ha hablado usted de su contexto de enseñanza... Tiene
2900 dos contextos de enseñanza, digamos, el de la academia, la escuela de idiomas, y también me
2901 ha dicho que en la universidad eh... enseña también asignaturas en dos másteres. En el caso de
2902 la escuela de idiomas, me comentó que está más constreñida, digamos, a la hora de crear
2903 evaluaciones, pero... Que hay, ¿no?, una parte certificativa y una parte continua. En la parte
2904 continua usted sí que puede.... cambiar cosas.

2905 DFR2: Existe... Sí, aquí tenemos bancos de pruebas. Tú puedes elegir, si quieres. Como más
2906 o menos usamos los mismos manuales, etcétera, ya están creados, se puede... lo puedes elegir,
2907 puedes cambiar una pregunta por otra, o puedes hacer tus propias pruebas creadas por ti.

2908 I: O actividades de clase...

2909 DFR2: O actividades de clase que tomas... y... que tomas las evalúas.

2910 I: Que eso sí que es a cargo del profesor.

2911 DFR2: Sí.

2912 I: Muy bien. En ese caso hay libertad en la parte continua, digamos.

2913 DFR2: *Ahá.*

2914 I: Y, usted, da... ¿ELE, solo? ¿O también usos profesionales? Bueno, para negocios o...

2915 DFR2: Tengo... Sí, doy negocios. Turismo, a veces... Depende, depende de la...

2916 I: Que me comentó que en esa parte sí que liber... más libertad, ¿no?, a la hora de evaluar.

2917 DFR2: Sí.

2918 I: ¿No se hacen exámenes...?

2919 DFR2: Ah... el profesor puede elegir. En general, lo que acabamos eligiendo es... en..., puesto
2920 que son cursos en los que le damos una importancia relativa a la lengua (espero que esto no se
2921 malinterprete), quiero decir que no son... ah... enfocamos más las clases a...

2922 I: A las habilidades.

2923 DFR2: A habilidades, a destrezas y sobre todo a textos. A tipologías textuales, ¿no?, también.
2924 Mucho vocabulario, mucho tal, pero... No puedes trabajar la lengua de la misma manera que
2925 la trabajas en un curso de lenguas normal. En general, porque además sueles tener niveles
2926 extraordinariamente variables. Yo, por ejemplo, en el... en el curso de negocios que empezó
2927 la semana pasada que tengo este semestre, tengo desde un A2, hasta un C1, en el mismo grupo.
2928 Por lo tanto... Claro, el que es C1 ya ha visto toda la... Ya ha... No le voy a explicar nada
2929 nuevo de gramática, mientras que el A2 voy a tener que trabajar un montón de cosas nuevas de
2930 gramática. Entonces fíjate que aquí hay que hacer un poco... en la clase siempre, ah... un poco
2931 de malabarismos. Y el examen es más interesante cuando es un proyecto, porque eso permite
2932 a cada alumno... Te permite ayudar a cada alumno en aquello que necesita, ¿no?, y ser menos
2933 exigente con unos y más exigente con otros, si no seguramente tendría que hacer cinco seis
2934 exámenes diferentes para que fuera justa esa evaluación.

2935 I: Y, ¿qué opina de es... del proceso de evaluación que sigue en su contexto de docente de
2936 ELE?

2937 DFR2: Creo que muchas de las cosas que fallan no fallan por una cuestión pedagógica, o porque
2938 no sepamos evaluar, sino porque hay un peso en la parte comercial que no podemos evitar. Al
2939 fin y al cabo estas escuelas viven del número de alumnos que quieren.

2940 I: Quizá podría ser menor el... el porcentaje de la parte certificativa.

2941 DFR2: Pero es lo que los alumnos quieren.

2942 I: *Ahá*, sí.

2943 DFR2: ¿No? Es lo que... Al final, el alumno, lo que te pide es: «Bueno, yo necesito este
2944 certificado, porque quiero empezar el máster, y me exigen un tal». Entonces lo veo difícil a
2945 nivel real cambiar ese tipo de cuestiones.

2946 I: Y en el caso del... de los másteres, sí que me comentó que ahí sí que tiene libertad, ¿no?, a
2947 la hora de evaluar.

2948 DFR2: Sí.

2949 I: Que se crea las tareas con su compañero o compañera o sola. Pero suelen... suelen ser...
2950 ¿qué tipo de tareas o...? ¿Cómo suele ser la evaluación? Los pesos y...

2951 DFR2: En... en mi caso suelo hacer dos o tres actividades por asignatura. Es que cambia mucho
2952 el máster *online* al máster presencial, por ejemplo. En el máster *online*, pues una asignatura
2953 optativa dura tres semanas, con lo cual ah... no puedes hacer muchos trabajos, ¿no? O tiene
2954 que ser tareas muy pequeñas de una lectura no sé qué, y algo un poquito más grande. Y,
2955 básicamente, en el máster *online* eso es lo que hago; ah... pequeñas tareas, más que grandes
2956 tareas. En el máster presencial, puesto que una asignatura te dura más tiempo, la asignatura de
2957 Variedades, por ejemplo, dura siete semanas, te da para hacer tareas más complejas, más
2958 exigentes. Ah... y la ponderación de las tareas depende, obviamente, de la exigencia que
2959 conlleve, ¿no? Suelen ser diferentes: una vale 20, otra vale 30... Yo qué sé, por decir algo,
2960 ¿no?

2961 I: Vale, perfecto. Ahora le... ahora que estamos hablando un poco de los instrumentos de
2962 evaluación, le voy a dar cuatro listas que son los mismos instrumentos, pero en este caso, la
2963 lista 1 y 2 son sobre los futuros docentes de ELE, es decir, en este caso me tendría que marcar
2964 los instrumentos que usted utiliza para evaluar a sus... a futuros docentes, o sea, en la

2965 universidad. Aquí los que cree que son más adecuados para evaluar a los futuros docentes, y,
2966 en este caso para los alumnos. Los que usted utiliza...

2967 DFR2: ¿De ELE?

2968 I: De ELE, sí. Y los que usted cree que son más adecuados para evaluar a futuros docentes de
2969 ELE, ¿vale?

2970 DFR2: *Okay.*

2971 I: Le dejo un...

2972 DFR2: [*Pasan unos 43 segundos. DFR2 solo ha marcado la lista 1, y los siguientes elementos:*
2973 *portafolio, feedback inmediato, rúbricas de autoevaluación y, en «otros», las tareas*] Bueno,
2974 las tareas, ¿no? Suelen ser escritas, pero no son exactamente una redacción. Vale, en el máster
2975 usamos portafolio. En los dos másteres.

2976 I: ¿Másteres o en las...? ¡Ah, vale! En los másteres.

2977 DFR2: Sí, en ambos másteres. En el presencial y en el *online* usamos un portafolio. Hasta ahora
2978 creo, si no me equivoco, en el máster *online* el portafolio estaba más imbricado dentro de cada
2979 asignatura. Se les... Cada alumno tiene asignado... Cada... cada profesor tiene asignado un
2980 número de alumnos, de tutorados, ¿sí?

2981 I: Vale.

2982 DFR2: Y entonces está obligado a entregar 3-4 muestras el alumno a su tutor de portafolio
2983 sobre aquello que le interese, pero sí que pedimos algunas asignaturas en concreto, ¿no?
2984 Metodología, etc. Ah... prácticas, tal. Entonces sí que sigues mucho a tus tutorados a través
2985 del portafolio, y es requisito indispensable para presentar el TFM. Si no lo tienes no puedes
2986 presentar el TFM. Creo que ahora se va a hacer en el presencial también, si no me equivoco.
2987 En... en el máster presencial tenía menos peso; de hecho, cuando yo hice el máster como
2988 alumna lo hacíamos con TIC. Solamente hacíamos este portafolio en TIC; no estaba en paralelo
2989 con otro. Ahora creo que sí, ¿no? Ahora tienes tu portafolio y tú vas poniendo ahí de otras
2990 asignaturas, y en TIC no lo trabajamos tanto... Bueno, lo trabajamos dentro del proyecto de
2991 telecolaboración, ¿no?

2992 I: Sí, correcto.

2993 DFR2: Ah... qué más... Y es muy interesante leer los portafolios de los alumnos. Es... es muy
2994 bonito; vas viendo qué les ha interesado... Cuando está bien hecho, porque es verdad que hay
2995 veces que está hecho para aprobar, sobre todo en el *online*, ¿no? Es requisito indispensable,
2996 pues al final, el que se ha quedado un poquito atrás... acaba entregando tres muestras así:
2997 «Bah». Sobre lo que sea. Y a veces ayudar al alumno a reflexionar sobre su aprendizaje no es
2998 fácil; no es tarea fácil. Pero hay alumnos que lo hacen muy bien, de una manera casi instintiva,
2999 ¿no? Tienen esa capacidad ya más desarrollada de evaluar y, en ese caso, funciona muy bien
3000 para ver qué ha aprendido el alumno, qué le gusta, qué no le gusta, qué se le da bien, dónde
3001 tiene miedo, ¿no? La verdad es que el portafolio es una herramienta muy interesante de
3002 evaluación que, como todo, se puede hacer bien o mal.

3003 I: Sí, ¿aquí también me lo marcaría como instrumento adecuado?

3004 DFR2: ¡Ah, claro! Por supuesto, ¿eh?, no te he hecho esta parte. Por lo tanto, sí. Para formación
3005 de profesores es excelente, es una herramienta excelente. *Feedback* en el aula... ah... va muy
3006 bien, obviamente. El alumno necesita saber en ese momento dónde está y cómo va, y si lo que
3007 ha dicho está bien o está mal o no. ¿Qué más? Rúbricas de autoevaluación... ah... obviamente.
3008 De hecho, no sé si recuerdas en TIC, que les pasamos una autoevaluación al final... Al final
3009 de la asignatura, bueno, pasamos una autoevaluación, porque es una manera también de... ah...
3010 no solo de saber nosotros... eh... tomar la temperatura, cómo ha ido la asignatura, sino también
3011 de ver si estamos de acuerdo. Y a veces sí estás de acuerdo y a veces no estás de acuerdo con
3012 el alumno, pero bueno. Y... lo que decíamos, pequeñas tareas que tú puedes... Que te ayudan,
3013 ¿no? Yo siempre intento que la primera tarea me ayude a la segunda tarea y que la segunda
3014 tarea ayude a la tercera tarea. Ah... ¿instrumentos que cree que son más adecuados? [DFR2 *se*
3015 *lo piensa unos segundos*] Quizás estas dos son las que quitaría... [DFR2 *señala con el dedo en*
3016 *la lista 2 las pruebas estandarizadas externas y los exámenes, que son los dos únicos*
3017 *instrumentos que no escoge como adecuados*] que no quiere decir que no sean buenas como
3018 sistemas de evaluación, sino que en nuestro contexto quizás no tienen tanta cabida, ¿no?, para
3019 lo que queremos conseguir con los alumnos, que sean mucho más reflexivos, que sean capaces
3020 de enfrentarse a problemas, que sepan capaces de pensar, innovar, etcétera; quizás estos pues
3021 no nos ayudarían, pero el resto son fantásticos, ¿no?, la observación directa, diarios de
3022 aprendizaje, tutorías claro que van muy bien, ah... *feedback* inmediato, redacciones escritas...
3023 No sé a qué te refieres con *redacciones escritas*. Como trabajos, ¿no? Trabajos escritos...

3024 I: Bueno, sí son más tareas...

- 3025 DFR2: Vale, sí, claro. Rúbricas de evaluación y coevaluación... sí, fantásticas. ¿Vale?
- 3026 I: Ahora en el caso de los alumnos.
- 3027 DFR2: Lo de ELE. ¿Eso es lo que utilizo?
- 3028 I: Sí.
- 3029 DFR2: [*Pasan unos 20 segundos y DFR2 lanza una pregunta a I*] Esto de pruebas
3030 estandarizadas supongo que te refieres a exámenes como DELE, SIELE...
- 3031 I: Sí.
- 3032 DFR2: Bueno, en realidad esas no las pasamos: tenemos exámenes propios, pero son un poco
3033 de nivel, y sirven para...
- 3034 I: Para certificar el nivel.
- 3035 DFR2: Sí.
- 3036 I: Vale.
- 3037 DFR2: [*DFR2 ha marcado en la lista 3 la observación directa, las tutorías, el feedback, las*
3038 *redacciones escritas, los dos tipos de rúbrica y los exámenes*]. No uso diarios de aprendizaje.
3039 No los uso. Y tampoco uso portafolios. Los veo difíciles de usar, porque son herramientas...
3040 ah... de largo recorrido, por así decirlo. Y no siempre tenemos, por desgracia, incluso en esos
3041 programas que duran seis meses, etcétera, pocas veces tienes solamente tú a tus alumnos. Y
3042 entonces tendrías que saber quién va a retomar esos alumnos después, y que ese profesor esté
3043 dispuesto a hacer esto para que pudiéramos darle seguimiento. Y no es fácil. Por lo tanto, estos
3044 dos no los hago nunca. El resto, te digo: las tutorías están obligatorias por los programas, ah...
3045 Fíjate, esta parte de redacciones escritas en ELE suelo pedir diferentes destrezas, no solamente
3046 expresiones escritas, expresiones orales también, auditivas también... es decir, sí que hago
3047 todas las destrezas aquí, ¿vale? Y, obviamente, también de vez en cuando alguna prueba de
3048 gramática... algo así. Que a veces es examen... o... o una hoja con cara de examen, y a veces
3049 no; a veces es más tipo juego, tipo lo que sea, pero que yo sé que le va a servir al alumno para
3050 darse cuenta de que no se ha aprendido las regular... la conjugación irregular, ¿vale? Pueden
3051 tener diferentes formatos, diferentes caras. La autoevaluación es algo que yo personalmente,
3052 por ejemplo, hago antes de la tutoría: le pido al alumno que complete un... algún tipo de
3053 autoevaluación sobre diferentes aspectos, y eso es lo que comentamos en la... durante la
3054 tutoría. Pienso que mucho mejor que yo tenga que decir que es lo que ha fallado.

3055 I: Sí, sí.

3056 DFR2: Y estas son muy difíciles de usar, las rúbricas de coevaluación. Las intento usar, porque
3057 me gusta que los compañeros den *feedback* a sus compañeros, pero en ELE es difícil... ah...
3058 porque hay una parte de... bueno de...

3059 I: ¿Compromiso quizá?

3060 DFR2: De compromiso que le estás pidiendo al alumno, entonces muchas veces... a veces lo
3061 hago con estrellitas, con pegatinas... «Bueno, si lo ha hecho muy bien le das una pegatina, le
3062 das no sé qué». Y entonces sí que lo intento, pero no es fácil, ¿eh? Y estas que ya te comentaba
3063 [*DFR2 señala con el dedo los exámenes y las pruebas estandarizadas*], nos vienen dadas, no...
3064 no puedo hacer mucho. Ah...

3065 I: ¿Los que ve más adecuados?

3066 DFR2: De nuevo todos; depende un poco del del... al final qué necesitas, y qué te piden y qué
3067 quieres hacer, es decir, no veo, y a lo mejor soy yo que sé poco de evaluación, pero no sé, no
3068 sabría cómo hacer... cómo certificar a un alumno de un nivel determinado sin hacer una prueba
3069 estandarizada. Quizás soy yo, que tengo poca imaginación, ¿pero, cómo hacemos eso? No lo
3070 sé. Entonces en cuanto a la adecuación todas las veo adecuadas, solo depende de qué es lo que
3071 quieres conseguir, ¿no? O... y qué es lo que puedes hacer, porque como te decía yo no hago
3072 diarios de aprendizaje y portafolios, pero no porque no creo que sirvan para aprender, sino
3073 porque en este contexto simplemente no las puedo llevar a cabo; no... no veo que me den
3074 suficiente juego.

3075 I: ¿Hay alguna que destacaría por encima de las otras?

3076 DFR2: ¿Para qué?

3077 I: Personalmente para usted.

3078 DFR2: [*DFR2 se queda pensando unos segundos y señala el feedback*] No sé, ¿eh? Yo creo
3079 que esta es importante en el aula, ¿no? El... el apoyo que das al alumno en el aula es... es muy
3080 raro el profesor que no da ese tipo de *feedback*. Y los alumnos lo piden, es algo que esperan de
3081 ti, que corrijas, que des más información: «¿Por qué me he equivocado?, ¿cómo funciona?,
3082 ¿cómo es en mi idioma?». Este tipo de cosas las requieren al momento, y si no hay eso se
3083 genera mucha frustración en muchos casos.

3084 I: Ahora si hablamos del momento en que usted cree que se debe evaluar, le voy a decir cuatro
3085 momentos, ¿de acuerdo? ¿Usted cree que se debe evaluar en ELE solo al inicio, durante el
3086 proceso, al final, o durante los tres momentos ir evaluando?

3087 DFR2: Pues las... todo. Todo, claro. Al inicio lo necesitas, porque necesitas saber quiénes son
3088 tus alumnos, y qué necesitan, y qué quieren, y qué vas a hacer con ellos en el aula, ¿no?
3089 Durante, obviamente, porque todos necesitamos saber qué puntos fuertes y qué puntos débiles
3090 hay, y dónde hay que incidir, y...

3091 I: Y cómo vamos.

3092 DFR2: Claro. Y al final algún tipo de información sobre «a dónde he llegado» se necesita.

3093 I: Muy bien. Antes que me ha hablado de la autoevaluación, que le gusta incidir en ella,
3094 digamos, ¿usted qué beneficios cree que tiene para el alumno la autoevaluación?

3095 DFR2: Es un poquito pasarle la responsabilidad al alumno, ¿no? De decirle: «Bueno, dímelo
3096 tú. No te lo voy a decir yo qué es lo que has fallado, qué es lo que se te da bien, o si has hecho
3097 deberes o no». Ah... es un poquito ah... ese pasarle la responsabilidad. Tengo una compañera
3098 que dice: «Es que cuando hago eso me encanta, porque son más duros con ellos mismos de lo
3099 que sería yo». ¿No? Cuando les pasas esa responsabilidad son... se autoexigen más, por lo
3100 tanto, puede servir. No siempre sirve, porque depende del alumno; cada alumno es diferente.
3101 Hay alumnos que se lo toman muy en serio y alumnos que dicen: «¡Bah!». Pero eso es una de
3102 sus funciones, eh... hacer al alumno más consciente, más responsable, ah... y a ti también te
3103 ayuda un poco a... a... a indicarle cosas que pueden resultar interesantes para él, ¿no? Y estoy
3104 pensando, por ejemplo, el semestre pasado tuve un alumno sinohablante que estaba aquí, que
3105 iba a pasar estudiando español nueve meses y luego iba a entrar a la universidad, que me dijo:
3106 «Es que no sé con quién hablar español. No practico español porque no se con quién hablar
3107 español». «¡Has de estar en Barcelona! Pues sal a la calle, hijo mío y tal...».

3108 I: Es difícil.

3109 DFR2: Pero bueno, es difícil. Yo entiendo que... Además, era muy tímido y tal. Y, en ese
3110 momento le dije: «Bueno, pues... pues *online*. Busca una *app* para hacer intercambio». Y lo
3111 hizo, y aprendió un montón; se hizo un amigo mejicano y aprendió un montón. Y fue
3112 divertidísimo, porque a partir de ahí empezó a traer el... el... la variedad mejicana al aula.
3113 Entonces... ¿ves?, en este tipo de cosas... a mí no se me hubiera ocurrido en el aula decirles:

3114 «Busquen *online* alguien con quien hablar». Pero era algo que él necesitaba en ese momento y
3115 le sirvió. Pues estupendo, y dices: «Bueno, ya está. He cumplido».

3116 I: Y, en el caso de la coevaluación, ¿usted qué beneficios cree que tiene para el aprendizaje?

3117 DFR2: *Mmm...* Muchas veces los alumnos se pueden explicar entre ellos las cosas sin depender
3118 del profesor. Eso les ayuda. Les ayuda a aprender, porque cuando tú explicas algo a alguien a
3119 veces lo acabas entendiendo, ¿no? O lo acabas entendiendo en más profundidad. Te da la
3120 oportunidad de negociar, de... de... de pensarlo, de explicarlo, de nuevo, le da al alumno ese
3121 poder, ¿no?, de... «si yo puedo corregir esto, es que yo sé», ¿no? «Si puedo corregir a mi
3122 compañero, ¡ah!»

3123 I: Les da cuenta de lo que están aprendiendo.

3124 DFR2: Bueno, les... ah... levanta su autoestima también como aprendiente, ¿no?, de decir:
3125 «¡Ay! Puedo corregir. Puedo corregir, puedo explicar, puedo ayudar a mi compañero a
3126 mejorar». Y luego creo que los compañeros que reciben ese *feedback* lo reciben diferente
3127 también. No es ese: «¡Ay!, me he equivocado.» Sino es más un... se establece como otro tipo
3128 de dinámica, ¿no?, de ese del profesor te corrige y tú lo pon... lo marcas en rojo y ya está. Creo
3129 que... creo que les da vía a otras dinámicas.

3130 I: Y ahora, yendo a la última pregunta de esta entrevista, usted en la autoevaluación y la
3131 coevaluación, ¿qué rol o qué papeles cree que debe desempeñar el profesor?

3132 DFR2: ¿En la autoevaluación y coevaluación?

3133 I: Sí.

3134 DFR2: Como te decía, es algo que no es fácil para los alumnos; no es una actividad que sea
3135 fácil, porque... probablemente porque no estamos acostumbrados, porque no nos enseñaron
3136 a... a hacerlo. Ah... y, por lo tanto, supongo que el papel del profesor ahí es ayudar a que esa
3137 autoevaluación y esa coevaluación se haga de una manera adecuada, ah... y que los alumnos
3138 le vean el valor que tiene, ¿no? Porque muchas veces pasa desapercibido.

3139 I: Quizás sería como un guía, ¿no?, el profesor, en este sentido.

3140 DFR2: Sí.

3141 I: Muy bien, pues le agradezco su colaboración en esta entrevista. Y ya habríamos acabado.

3142 DFR2: Muy bien.

Anexo S: Transcripción entrevista a DFR3

3143 I: Bueno, buenos días. Empezamos hablando primero de su experiencia como estudiante de
3144 lenguas, ¿me puede comentar qué experiencias recuerda usted siendo evaluada como estudiante
3145 de lenguas?

3146 DFR3: Bueno, recuerdo... experiencias diferentes. Las experiencias más en la escuela o en el
3147 instituto, pues como unos exámenes muy tradicionales, muy escritos, y... seguramente había,
3148 pero es que casi no recuerdo exámenes orales. En cambio, recuerdo los exámenes orales, las
3149 pruebas orales, cuando estudié inglés en una academia privada, pero ya de mayor. Y entonces
3150 recuerdo una cosa que para mí me sorprendió mucho, y es que cambiaba el profesor. O sea, el
3151 profesor que te examinaba, que te hacía el examen oral, no era tu profesor habitual, lo cual a
3152 mí me producía un estrés añadido. Pero parece ser que lo hacían para tener mayor objetividad
3153 y tener más puntos de vista.

3154 I: Vale. Eh... esta experiencia... Bueno, ¿hay alguna experiencia que le marcara negativamente
3155 o positivamente, que recuerdo?

3156 DFR3: Sí, yo recuerdo, estudiando francés en la escuela... perdón, en el instituto, sí recuerdo
3157 que teníamos un profesor que, aunque era español, *mmm...* y no lo recuerdo muy bien, pero
3158 alguien de su familia era francés o francesa, y él se había dedicado toda la vida al francés
3159 (bueno, era como una autoridad en francés), y entonces sí recuerdo una vez.... *mmm...* no
3160 recuerdo haciendo qué actividad de evaluación, alguna frase, alguna palabra, o algo dije....
3161 Total, que me dijo que mi pronunciación era excelente, que podía pasar como nativa. Yo
3162 recuerdo que aquí me dio un subidón, que no me sirvió para hablar francés, porque,
3163 francamente, como era muy tradicional la enseñanza... eh... basada mucho en las frases
3164 aisladas, pues claro, a mí me costaba mucho mantener una conversación. Pero sí recuerdo que
3165 responder en francés me daba mucho menos vergüenza de lo que luego me dio, por ejemplo,
3166 cuando estudiaba inglés, que sabía que mi pronunciación era muy mala.

3167 I: Vale, el *feedback* le ayudó en ese sentido.

3168 DFR3: Sí, sí.

3169 I: Y negativa... ¿quizá el estrés que me ha comentado anteriormente?

3170 DFR3: Sí.

3171 I: ¿Sería la experiencia más negativa que recuerde?

3172 DFR3: Sí, sí, sí, sí.

3173 I: Muy bien. Y usted, si hablamos., seguimos como estudiante de lenguas, ¿con qué tipo de
3174 evaluación se siente o se ha sentido más cómoda siendo evaluada? ¿Cómo le ha gustado que le
3175 evalúen?

3176 DFR3: ¿Como estudiante?

3177 I: Sí.

3178 DFR3: Yo, como estudiante, mi única experiencia en evaluación de lenguas como estudiante
3179 ha sido siempre sumativa; yo nunca he tenido experiencia como estudiante con evaluaciones
3180 formativas, o evaluaciones durante el proceso.... Siempre con evaluaciones finales, con lo cual
3181 *mmm...* siempre ha estado bastante relacionada con el estrés, ligado a pasar o no de nivel, al
3182 apto no apto, a cuestiones de estas.

3183 I: Y, entonces, ¿cómo le gustaría que le evaluaran?

3184 DFR3: Hombre, a mí me hubiera gustado... *mmm...* La verdad es que me hubiera gustado ser
3185 evaluada sin tener la sensación de que me jugaba nada en ello, sino realmente como algo que
3186 me ayudara a mí a aprender, o sea, que casi casi te diría que ser evaluada sin sentir que me
3187 estaban siendo evaluada.

3188 I: Vale, entiendo. En este caso podemos hablar, que ha salido el tema de la evaluación para el
3189 aprendizaje o formativa, de que actualmente se ha hablado mucho de que hay una tensión entre
3190 la evaluación formativa y la sumativa, pero... ¿usted cree que son compatibles estas dos
3191 evaluaciones?

3192 DFR3: Totalmente, totalmente.

3193 I: ¿Cómo cree que se pueden integrar o.?

3194 DFR3: Bueno, es que esto es como si me dieras a elegir entre el jamón y... yo qué sé, el chorizo
3195 y el queso. Bueno, es que no es exclusiva una de otra, ni mucho menos. Yo creo que... que va
3196 a depender mucho... Es decir, para mí una evaluación sumativa tiene más sentido si hay que
3197 tomar decisiones de cara a cambiar cambios de nivel, o... certificados, o... no sé, ¿no?
3198 Entonces para mí ahí sí que tiene, pues bueno, ha de haber un resultado final del proceso, ¿no?
3199 Mientras que la evaluación formativa es del proceso; por lo tanto, es que son totalmente
3200 compatibles: una es del final del proceso y la otra... Entonces, ¿por qué no se puede hacer una
3201 evaluación durante el proceso y la otra al final del proceso? Si cualquiera de las dos... O sea,

3202 para mí lo importante es que con cualquier evaluación que se haga se tomen decisiones.
3203 Entonces si se hace una evaluación sumativa para no tomar decisiones, entonces igual es mejor
3204 no hacerla, pero si eso va a llevar a una toma de decisiones que va a repercutir en una mejora
3205 del aprendizaje, me parece fantástico, y además totalmente compatible. Y además al estudiante
3206 le dará... Por ejemplo, una formativa está claro, ¿no?, que le ayuda directamente y durante el
3207 proceso, pero una sumativa también le puede dar una orientación de qué hacer a partir de ese
3208 momento. Seguir formándose o no, y qué hacer cuando inicie el siguiente proceso, qué lleva
3209 pendiente del anterior, por ejemplo, ¿no?

3210 I: Correcto, muy bien. Ahora si pasamos a su, digamos, formación en evaluación, usted desde
3211 que empezó sus estudios para ser profesora me puede come..., bueno quizá desde que empezó
3212 Magisterio o desde que hizo ya el curso para ser profesora de ELE en particular, ¿reconoce
3213 algún cambio en sus creencias sobre evaluación?

3214 DFR3: Totalmente, totalmente, totalmente. Es que yo me acerqué a la evaluación de una
3215 manera muy casual, como las grandes cosas que me han pasado en mi vida, y entonces yo me
3216 matriculé de Psicopedagogía y había una asignatura obligatoria que era «Evaluación de
3217 programas, centros, profesores y alumnos». Y yo, francamente, la hice porque era obligatoria
3218 y porque me la quería quitar lo más rápido posible de delante, porque hasta ese momento la
3219 evaluación la tenía muy liga... No la tenía ligada con el aprendizaje, sino la tenía unida más
3220 a... bueno, a una cuestión más burocrática, algo que había que hacer pues para eso, para decidir
3221 si uno era apto o no, o clasificarlos en niveles, o cosas de esas. Y hasta ese momento lo había
3222 hecho. Y entonces en ese momento se juntaron dos cosas en mi vida: una es tomar una decisión
3223 sobre los estudiantes... es que... bueno... había que decidir si pasaban o no de nivel. Y yo
3224 tomé una decisión sin ningún tipo de criterio específico, quiero decir, yo siempre soy de la
3225 opinión que el profesor tiene criterio, pero ese criterio a veces no... no está especificado, no
3226 está pactado, no está negociado, y entonces es un poco como Dios te ha dado a entender, porque
3227 no hay una formación específica en evaluación. Y... bueno, cuando tuve que explicarle
3228 entonces uno de los estudiantes me dijo: «¡Vale, perfecto!». Entonces tú le dices: «Tú repites».
3229 Y al otro le dices: «Tú pasas». Y en lo que yo me había basado para decidirlo... Los dos eran
3230 más o menos del mismo nivel, pero uno era muy dicharachero, muy abierto, mientras que el
3231 otro era muy tímido, le costaba más. Entonces yo pensé que el tímido había hecho mucho
3232 esfuerzo y entonces necesitaba la recompensa de pasar, mientras que el otro necesitaba frenar
3233 y volver los conceptos. Entonces el que repetía me dijo que estaba totalmente de acuerdo, pero
3234 que él quería saber qué era... qué le faltaba para poder pasar de nivel. Y ahí es donde yo me di

3235 cuenta de que me faltaba criterios. Entonces todo esto coincide con la salida *mmm...* la salida
3236 del Marco, aproximadamente en el año 2000, 20001. Y entonces... bueno, coincidió todo a la
3237 vez: yo estaba matriculada haciendo esta asignatura, me pasó este caso concreto en el aula y
3238 salía el Marco. Entonces, todo eso junto... La asignatura me encantó, me fascinó, me parecía
3239 un mundo impresionante, empezaba entonces a hablarse mucho de los Informes Pisa, de las
3240 evaluaciones estas internacionales... Y entonces, bueno, fue todo un mundo que yo desconocía
3241 que me empezó a encantar, pero que lo uní todo a la vez; hizo todo como un *click-clack* a la
3242 vez. Es decir, yo lo primero que me leí del Marco fue la evaluación. Y luego empecé a leer
3243 competencias y... Pero fue lo que me atrajo, ¿no? Y ahí empecé pues a investigar, empecé a
3244 llevar la investigación al aula, a hacer casos prácticos... y ya está.

3245 I: ¿Quizá la visión que tenía anteriormente venía causada por sus experiencias como
3246 estudiante?

3247 DFR3: Sí, claro, claro. Nunca le había visto ninguna utilidad más que para pasar de curso.

3248 I: Y a medida que se fue formando en evaluación ya vio... el cambio.

3249 DFR3: Y no solo para poderme ir formando, sino yo creo que donde más... a mí donde más
3250 me ha sorprendido la evaluación, es decir, cuando me fui formando me sorprendía todo... el
3251 mundo que era esto, pero donde yo abrí la boca totalmente fue cuando intenté implementar en
3252 el aula toda aquella teoría de la que yo me formaba, y vi los resultados. Es decir, yo recuerdo
3253 que eh... el libro que me leí de David... David XXX sobre *feedback*, creo que es *Cómo dar*
3254 *buen feedback* o algo así, no recuerdo bien el título... bueno, pues lo llevé a clase, ¿no?, empecé
3255 a hacer actividades y entonces fue alucinante, como decir: «*Buah*, es que es verdad, es verdad
3256 que el proceso que establece el estudiante es este, es verdad que tal tal tal tal». La importancia
3257 del *feedback*, ¿no?, llevado al aula. Entonces ahí fue donde realmente vi que, efectivamente,
3258 cómo influye directamente con el aprendizaje.

3259 I: De acuerdo. Ahora siguiendo con el tema de la formación en evaluación, ¿usted cree que los
3260 docentes de... que los profesores de ELE están suficientemente formados en evaluación en
3261 general?

3262 DFR3: No.

3263 I: ¿Por qué?

3264 DFR3: Bueno, porque no sé por qué creo que... Y ahora creo que más que antes, desde luego,
3265 y que cada vez se empieza a dar más importancia, pero creo que la evaluación no tiene el peso
3266 ni la importancia en la formación que lo tienen a lo mejor otras cuestiones como por ejemplo
3267 el desarrollo que... Que no digo que hayan de tener menos, ¿eh? Pero... pues como la
3268 metodología, el enfoque léxico, como el desarrollo de las destrezas... como todo eso se trabaja
3269 mucho más y con muchísimo peso, y creo que ha de tenerlo, ¿eh?, no creo que haya de tener
3270 menos. Lo que sí que creo que ha de subir en peso es la evaluación. En cambio, la evaluación
3271 queda ahí como...

3272 I: La Cenicienta.

3273 DFR3: Sí, y como relegada. Y, bueno, a veces hay una asignatura, a veces no hay ni eso.
3274 Nosotros, por ejemplo, en nuestro curso de formación no hay nada sobre evaluación, y se espera
3275 algo muy sorprendente, y es que el profesor sepa evaluar, no se sabe bien cómo.

3276 I: Y dar *feedback* y todo.

3277 DFR3: Dar *feedback* ni digamos. Si evaluar puede recurrir a lo mejor mal que bien a su
3278 experiencia, el *feedback* es mucho más difícil. Cómo dar *feedback*.

3279 I: O sea, si yo le pregunto si usted está satisfecha de cómo está la evaluación en su profesión...
3280 Me contestaría que no.

3281 DFR3: No, claro, no. Exacto, no.

3282 I: ¿Qué cree que está fallando?

3283 DFR3: Muchísimas cosas: está fallando, de principio, la formación. Y el peso, el peso en
3284 formación que ha de tener la evaluación. Yo creo que no es suficiente con decir: «Bueno, hay
3285 una asignatura de evaluación». Yo creo que el peso que ha de tener la evaluación, es decir, un
3286 profesor se ha de formar para poder gestionar, para poder dar la clase, pero para poder evaluar
3287 para aprender, para poder guiar a sus alumnos en ese aprendizaje. Y ahí la evaluación tiene un
3288 peso muy importante, pero yo creo que una evaluación..., no sé cómo decirlo, no hecha o mal
3289 hecha (mal hecha y creo que todavía peor), puede causar... *mmm...* puede repercutir de manera
3290 negativa en el aprendizaje. Puede repercutir en un estrés innecesario, en una tensión o incluso
3291 en un desconcierto, porque para mí, por ejemplo, decir tan negativo puede ser *mmm...* un
3292 *feedack* o una evaluación que sea excesivamente dura o lejana, como algo que sea muy familiar,
3293 muy... pero que no aclare conceptos al estudiante, ¿no?, que todo en una ambigüedad que el

3294 estudiante o el aprendiente no sepa realmente cuál es su proceso ni en qué punto del proceso
3295 está; como: «Bueno, sí, parece que voy mejorando, pero me parece a mí. Yo no tengo datos,
3296 no tengo forma de comprobarlo». Y entonces muchas veces el profesor se ha de guiar de su
3297 intuición para tomar decisiones sobre el aprendizaje de sus estudiantes, y en esto me parece,
3298 actualmente, con todo lo que ha evolucionado la enseñanza de lenguas extranjeras, pues que
3299 en evaluación todavía estemos así, sobre todo en Español Lengua Extranjera, me parece
3300 lamentable. Me parece también lamentable que en muy pocos centros se reúna el profesorado
3301 para hablar de criterios, para establecer unos criterios comunes, para negociarlos, para aprobar
3302 ítems, para aprobar determinadas pruebas, para... ni que sea para compartir sus dudas o... o
3303 bueno, sus experiencias con evaluación formativa en el día a día del aula.

3304 I: Entiendo, entiendo la situación.

3305 DFR3: Sí que me parece que está en un estado muy precario.

3306 I: De acuerdo. Ahora si hablamos ya de su experiencia como profesora, ¿me podría resumir en
3307 sus palabras qué significa para usted evaluar? ¿Qué es evaluar?

3308 DFR3: ¿Qué es evaluar? Evaluar es crear las mejores condiciones para que el estudiante pueda
3309 ser consciente de cómo está siendo o cómo ha sido su proceso de aprendizaje, es decir, de sus
3310 logros, de sus carencias, de qué puede hacer para mejorar... Eso es evaluar; es, por parte del
3311 profesor, crear esas condiciones. ¿Cómo? Pues a través de pruebas, a través del *feedback*, a
3312 través de... pero con la participación del estudiante. No entiendo una evaluación que ayude al
3313 aprendizaje en la que el estudiante o el aprendiz sea pasivo. No la entiendo, no se me ocurre
3314 cómo, si realmente queremos que tenga repercusión en el aprendizaje.

3315 I: En ese sentido le voy a dar ahora seis afirmaciones o no afirmaciones sobre evaluación y
3316 quiero que me marque con cuáles está más de acuerdo o si las quiere discutir.

3317 DFR3: [DFR3 se queda pensando unos 22 segundos] Vale. Ah... Bueno, con las que más más
3318 estoy de acuerdo son con las dos últimas. «La evaluación sirve de andamiaje para la mejora del
3319 proceso de enseñanza aprendizaje». Totalmente. Bueno, sirve... debería servir. Eso no quiere
3320 decir que la evaluación que se esté llevando a cabo siempre sirva para eso, por todo lo que
3321 hemos comentado antes, ¿no? Totalmente de acuerdo, es que es eso, es que ha de ser como un
3322 andamiaje. Y que «la evaluación debe favorecer la autonomía y el compromiso del alumno con
3323 su proceso de aprendizaje». Efectivamente, porque el alumno es en definitiva el que va a decidir
3324 qué aprende y qué no, es decir, como profesores nosotros podemos enseñar, pero no podemos

3325 decidir por el estudiante. Podemos crear las mejores condiciones, podemos estar ahí, podemos
3326 acompañarle en el proceso, podemos prestarle ayuda, pero él es el que tomará la decisión.
3327 Entonces, en la medida en la que él adquiere un compromiso con su proceso, participa en ese
3328 proceso y, por tanto, también quiere, y es lógico, que participe en la evaluación de ese proceso;
3329 es decir, si yo me comprometo a ser un buen profesor y ese es mi compromiso, me gustaría
3330 saber cómo lo estoy haciendo, cómo estoy llegando a esa meta que yo tengo, ¿no?, y para eso
3331 me gustaría pues que me dieran herramientas, que me dieran ayudas, que me digan cuando no
3332 sé cómo avanzar que me dieran ideas, pero que no me lo dieran todo hecho. Y, además, es que
3333 es lo que hemos comentado: la autonomía. Y, por otra parte, porque si estamos hartos de decir
3334 y de proclamar la importancia de la autonomía de los estudiantes en cualquier proceso de
3335 aprendizaje, ¿qué sentido tiene que no hablemos de esa autonomía en la evaluación? ¿O qué
3336 sentido tiene que la evaluación quede aparte de todo esto? ¿No? Si hablamos de la acción de
3337 un alumno participativo, ¿en toda la enseñanza excepto en evaluación? Es raro. Y estoy
3338 totalmente de acuerdo que «la evaluación sirve para clasificar a los estudiantes en distintas
3339 categorías». Claro que sirve; hay un tipo de evaluación, no toda la evaluación, pero
3340 evidentemente que hay un tipo de evaluación que sirve para clasificar al estudiante, y para él
3341 sepa también en qué nivel está, claro que sí. Y... «¿los puntos de vista de los alumnos deben
3342 tenerse en consideración en el proceso evaluativo?» Sí. Claro, rotundamente sí, pero siempre
3343 y cuando. Quiere decir que para que eso suceda y sea posible hay que formar al alumno en
3344 evaluación. Y lo que no tiene sentido es que... Claro, el punto de vista del alumno: «A mí me
3345 parece». Pero: «¿Por qué te parece?». Es decir, hay que formar al alumno. ¿Cómo formamos
3346 al alumno? Pues dándole modelos, por ejemplo, buenos con modelos menos buenos, que no
3347 sean necesariamente de él, sino: «¿Qué sería una producción buena?, ¿qué sería una producción
3348 menos buena?, ¿cuáles son las diferencias?». Es decir, que aprenda, que participe. Y entonces
3349 sí que es importante la autoevaluación, y es importante tener en consideración eh... cómo se
3350 ve el estudiante, pero para eso hay que darle herramientas para que se pueda ver.

3351 I: A propósito de la autoevaluación, ¿usted qué beneficios cree o cómo cree que puede ayudar
3352 al alumno en su aprendizaje?

3353 DFR3: Yo creo que una autoevaluación bien hecha, es decir, donde el alumno está formado en
3354 evaluación... El problema de la autoevaluación es que a veces se hace autoevaluación sin que
3355 el alumno tenga idea de cómo hacer la evaluación, y entonces eso genera estrés, o al final no
3356 se sabe muy bien qué hacer con esos resultados, ¿no? Pero una autoevaluación donde el alumno
3357 está formado creo que repercute... que tiene muchos beneficios, porque... bueno, hace a la...

3358 hace al estudiante lo hace responsable de su proceso, y lo hace protagonista. Y lo hace
3359 protagonista desde el principio hasta el final. No está solo, está acompañado por el profesor,
3360 está acompañado por sus compañeros (yo también creo en la importancia de la coevaluación,
3361 y creo que además es muy útil) entonces para mí es que no es excluyente, es que yo creo que
3362 una evaluación debería llevar un proceso con una parte de autoevaluación, una parte de
3363 coevaluación y una parte de heteroevaluación, es decir, del profesor, ¿no?; entre iguales y la
3364 de uno mismo. Y eso repercute. Si está bien hecho y bien formado, y se familiarizan... ayuda
3365 un montón.

3366 I: Y en el caso de la coevaluación, ¿cómo ayuda al aprendizaje?

3367 DFR3: El caso de la coevaluación es una cosa muy curiosa, porque... También hay que
3368 formarse, ¿eh?, porque *a priori*, así sin más, uno piensa: «¿Quién soy yo para evaluar a mi
3369 compañero? Si a lo mejor yo lo hago peor que él». ¿No? Eso es lo que se suele pensar al
3370 principio, ¿no? O: «No; esto es tarea del profesor, porque así ha sido tradicionalmente». Sin
3371 embargo, cuando se hacen actividades de coevaluación que están bien dirigidas, y donde el
3372 estudiante tiene criterios para llevar a cabo esa coevaluación, porque son criterios conocidos
3373 (incluso a veces negociados con los propios estudiantes)... claro, ocurre algo muy interesante,
3374 y es que en la evaluación entre iguales se pierden unos miedos que existen en la evaluación
3375 en... en la heteroevaluación, ¿eh?, por ejemplo. Yo recuerdo en una actividad que yo hice, en
3376 una experiencia con unos estudiantes asiáticos que a mí me sorprendió, ¿no?, y cuando hacían
3377 la coevaluación y se daban... hacían *cofeedback*, se daban *feedback* unos a otros según unos
3378 criterios, una estudiante decía que lo que más le gustaba es que cuando le evaluaban... cuando
3379 eran sus compañeros los que la evaluaban ella se atrevía a discutir, y se atrevía a decir si estaba
3380 o no de acuerdo. Y al decir si estoy o no de acuerdo contigo me obligo a mí misma a pensar
3381 cómo funciona esto; es decir, si yo te digo: «No...». Si tú me dices: «Pues es que aquí te
3382 falta...». O: «Este párrafo no se entiende bien lo que quiere decir, porque aquí tendrías que
3383 haber usado tal cosa». Yo te digo: «¡No! Yo creo que lo he utilizado bien, porque...». Al
3384 justificarte tengo que recurrir a mis conocimientos sobre la materia, y tú al explicarme a mí
3385 tienes que recurrir a tus conocimientos sobre la materia. Y en esta discusión, en este conflicto,
3386 tendremos que solucionarlo, y, por lo tanto, tendremos que ir o bien a los libros, o bien al
3387 profesor a buscar aclaración. Durante todo este proceso estamos aprendiendo, ¿sí?

3388 I: Sí, claro.

3389 DFR3: Eso a veces no sucede cuando el *feedback* es entre el profesor y el estudiante, porque el
3390 estudiante no entra en conflicto con el profesor; acepta el *feedback* y ya está. Porque cree,
3391 efectivamente, que su profesor no se equivoca, y lo acepta y no tiene ninguna crítica. Y, por lo
3392 tanto, no se produce ese conflicto que obligará al estudiante a ir a sus conocimientos, a
3393 revisarlos, a recolocarlos, a añadir lo que le faltaba... Todo eso.

3394 I: Entiendo. Y, en el caso de autoevaluación y la coevaluación, ¿qué rol cree que debe adoptar
3395 el profesor en estas evaluaciones?, o ¿qué papeles cree que debe desempeñar?

3396 DFR3: ¿En el caso de la autoevaluación y la coevaluación?

3397 I: Pues es que yo creo que el papel del profesor... Es que casi te diría que es el mismo en todos
3398 los procesos, ¿no? ¿Qué queremos? Un profesor guía, un profesor que acompañe, que ayude...
3399 Pues sigue siendo el mismo papel, es decir, no es que los deje solos... El papel principal del
3400 profesor está en crear esas actividades, en crear esas actividades en el que la evaluación sea
3401 una parte más de la clase, ¿no? Esa es la tarea del profesor: ¿cómo integro en el aula y en las
3402 clases la evaluación?, ¿cómo genero esas actividades?, ¿cómo les doy tiempo para que se hagan
3403 los *feedbacks*?, ¿cómo los guio para que sean capaces de hacerlo? ¿No? Pero el protagonismo
3404 es de ellos. E incluso cuando hacen el *feedback* directamente con el profesor yo creo que
3405 tampoco el protagonismo es del profesor, sigue siendo del estudiante. Lo que hace el profesor
3406 ahí es una batería buena de preguntas que lleven al estudiante a reflexionar y a participar en el
3407 *feedback*, ¿no? Yo le voy a decir: «Mira, yo creo que tú tienes que mejorar ta ta ta ta». Vale,
3408 ese sería un posible *feedback* directo, pero muy poco participativo, mientras que si yo planteo
3409 una serie de preguntas, que le obligan al estudiante a pensar cómo lo ha hecho y por qué ha
3410 tomado esa decisión y no otra, ¿no?, o ¿qué diferencia hay entre el modelo que él ha producido
3411 y este modelo que vimos antes y que considerábamos que era bueno? Todas esas cosas.

3412 I: Ahora, pasando a los contextos en los que usted trabaja, trabaja, digamos, en el mismo centro,
3413 pero en dos contextos distintos: el curso de formación de profes y también el curso de... bueno,
3414 de español. Que me ha comentado que en el de español tiene más libertad, ¿no?, a la hora de
3415 evaluar. Pero...

3416 DFR3: Bueno, más libertad... Elegimos nosotros las pruebas; tenemos una nota de corte
3417 establecido, sabemos que tenemos que evaluar destrezas y... no hay una evaluación sumativa;
3418 no hay un día final donde los estudiantes hacen un examen, sino que vamos recogiendo
3419 muestras, pues de las distintas destrezas: de comprensión auditiva, lectora... Que corregimos,

3420 y que, a partir de ahí, pues establecemos una nota, pero no hay unos criterios establecidos que
3421 compartamos los profesores.

3422 I: Y, ¿qué opina de que sea así ese proceso de evaluación?

3423 DFR3: Pues creo que no es bueno; creo que debería cambiar, que deberíamos tener unos
3424 criterios fijados, sobre todo para las correcciones o para las evaluaciones de lo que es la
3425 expresión escrita. Creo que además debería haber más evaluación formativa, y los que
3426 compartimos un mismo contexto deberíamos tener más comunicación en cuanto a la
3427 evaluación, y ver qué experiencias se están llevando y ver si realmente se está haciendo una
3428 evaluación formativa o simplemente se hace una evaluación para tomar la decisión de si pasan
3429 o no de nivel. Saber qué está ocurriendo dentro de nuestras aulas, ¿no?, aparte de establecer
3430 esos criterios.

3431 I: Y, en el caso del curso de formación, me ha comentado... bueno, que la evaluación se basa en las
3432 prácticas, ¿no?, el portafolio, y, bueno, el *feedack* que se da en la clase o que se dan entre... El
3433 *cofeedback*, ¿no?

3434 DFR3: Sí.

3435 I: Y, ¿qué opina de este proceso de evaluación a diferencia del otro?

3436 DFR3: Bueno, yo creo que aquí... *mmm...* la diferencia es que sí hay unos criterios establecidos que
3437 los formandos, si bien no participan en la fijación de criterios, sí que los conocen, porque les damos
3438 los criterios antes de ser evaluados. Y creo que el *feedback* es fundamental, permite ir en ese día a
3439 día... Pues ir creciendo y viendo que... Ir viendo la evolución, ir viendo qué estoy cambiando, que
3440 no, qué necesito seguir trabajando. Creo, además, que es muy importante, porque muchas veces,
3441 cuando estamos dando una clase, sobre todo en el caso de los profesores noveles, los nervios... todo
3442 esto... Es muy difícil ser capaz de ver cómo estoy haciendo esa clase, ¿sí? Sin embargo, en el
3443 *feedback* ahí puedo ser consciente, desde una mayor tranquilidad de qué he hecho o no. Y de lo que
3444 no soy consciente y me están diciendo mis compañeros o me está diciendo mi tutor me va a ayudar
3445 también a verlo, ¿no? Eh... por ejemplo, una cosa que introducimos nosotros son grabaciones; ellos
3446 han de grabar las clases. Creo que la grabación es brutal, brutal. No hay nada que enseñe más que...

3447 I: Verse.

3448 DFR3: Exacto, que poder verse desde la perspectiva. Pero, lo mismo, para verse desde esa perspectiva
3449 y analizarse debería haber pues una guía que te ayudara a evaluarte, a autoevaluarte; es decir, la

3450 herramienta la tenemos, pero quizá nos falta profundizar un poco más en cómo me autoevalúo, ¿no?
3451 Pero bueno, sí que hay una voluntad. Y, claro, me parece mucho mejor, me parece que hay un sistema
3452 más establecido, sobre todo que te da eso, *feedback* más formativo.

3453 I: Ahora, hablando de los instrumentos de evaluación, si giramos esta página que le he dado antes, le
3454 voy a... Le doy cuatro listas... Sí, aquí hay tres, pero serían cuatro listas... Esta es otra impresión
3455 que hice. [*I añade un cuadrito más para la lista 1, que en esa impresión no estaba añadida*] Vale,
3456 son cuatro listas de los instrumentos que usted cree que son más... Bueno, en este caso, esta es la que
3457 me falta, serían los... Son los mismos instrumentos, ¿eh?, pero serían los instrumentos que usted
3458 utiliza para evaluar a futuros docentes de ELE, en este caso los que usted cree que son más adecuados
3459 para evaluar a futuros docentes de ELE, y debajo tiene en el caso de los alumnos de español, es decir,
3460 los que usted utiliza y los que usted cree que son más adecuados. Quiero que me marque, bueno, que
3461 me complete las listas con una crucecita, o añadiendo en otros. Y luego comentamos.

3462 DFR3: Vale.

3463 I: [*DFR3 se toma unos 2 minutos y medio para marcar todos los instrumentos*] Vamos a ver, estos
3464 son los que utiliza.

3465 DFR3: Sí.

3466 I: Vale, empezamos con las dos primeras listas. ¿Por qué me ha marcado en el caso de los... bueno,
3467 en el caso de los que usted utiliza y los que son más adecuados me ha marcado prácticamente los
3468 mismos menos... eh... las rúbricas? [*DFR3 ha elegido en la lista 1 los instrumentos siguientes:*
3469 *observación directa, diarios de aprendizaje, tutorías, portafolio, feedback inmediato en el aula y, en*
3470 *otros, ha añadido las grabaciones. En la lista 2 ha escogido los mismos instrumentos más las*
3471 *rúbricas*].

3472 DFR3: Sí, porque en el caso de... de la formación no utilizamos rúbricas. No existen, no hemos
3473 diseñado rúbricas.

3474 I: Pero sí que cree que son adecuadas para los futuros docentes.

3475 DFR3: Yo creo que pueden ser útiles, sí. Yo creo que... a lo mejor no sé si tanto *mmm*... el formato
3476 rúbrica en sí, *mmm*... quizá este me parece menos importante, si es un formato así de rúbrica tal cual,
3477 pero sí... Bueno, o una rúbrica o un instrumento que les permita a ellos eh... valorarse. Formato
3478 escrito, ¿sí?, donde recoger... bueno, pues sobre estos aspectos qué he logrado, qué no, qué no, qué
3479 no.

3480 I: Un *checklist*.

3481 DFR3: Sí.

3482 I: Y, ¿cómo es que cree que son más adecuados todos estos? También los que usted utiliza.

3483 DFR3: Bueno, porque me parece que... es que todos es... La observación directa, porque es... es...
3484 claro, es la presencia del profesor en el aula. Los diarios de aprendizaje creo que son muy buenos
3485 para la autoevaluación, y creo que permiten al estudiante ir viendo el proceso diario. Si realmente lo
3486 hace, si le dedica esos 5-10 minutos diarios... es que va bien para todo ese diario. Para la vida en
3487 general, ¿no? Pero es lo que te permite estructurar un poco cómo ha sido ese día a nivel formativo
3488 tuyo, y en qué punto estás, ¿no?, y qué ha pasado, qué ha cambiado, qué has mejorado... Y eso solo
3489 lo puede hacer el estudiante; entonces... Claro, decirle: «¡Ah! Está bien que reflexiones». Pero luego
3490 no se hace. Llevar un diario te obliga un poco a decir: «Bueno, me tengo que sentar esos 10-15
3491 minutos y pensar en ese día». ¿No?

3492 I: En cómo...

3493 DFR3: Claro, las tutorías... fundamentales, porque es la manera de intercambiar pues las
3494 impresiones, las dudas, las necesidades... la comunicación, ¿no? Eh... llámalo *tutoría*, llámalo
3495 *feedback*, ¿eh?

3496 I: Sí.

3497 DFR3: *Mmm...* creo que es lo que se ocurre más, ese *feedback*... El portafolio. Bueno, me parece
3498 también un instrumento muy interesante pues para lo mismo, para que el estudiante haga ese proceso,
3499 y para que el profesor pueda compartir ese proceso también, ¿no? Eh... el *feedback* inmediato en el
3500 aula me parece muy muy útil, y... y... bueno, las grabaciones. Las grabaciones me parecen... A mí
3501 se me dijeran de todos estos solo te has de quedar con uno diría las grabaciones.

3502 I: Las grabaciones y la autoevaluación que viene luego.

3503 DFR3: Sí. Efectivamente, es decir, esas grabaciones con unas actividades guiadas, ¿eh?, para
3504 evaluarse. No solamente grabarse. Pero me parece el más impactante y... y bien guiado, bien
3505 explotada esa grabación me parece el que más repercusión puede tener en el aprendizaje.

3506 I: Muy bien. Y en el caso de los alumnos de ELE veo... Vale. También me añade las... ¿Utilizan
3507 grabaciones? [DFR3 ha marcado de la lista 3 los instrumentos siguientes: *observación directa*,
3508 *tutorías*, *feedback inmediato en el aula* (que divide en *cofeedback* y *autofeedback*), *redacciones*

3509 escritas, rúbricas de autoevaluación, rúbricas de coevaluación y en otros, también escribe
3510 grabaciones].

3511 DFR3: Sí, sí. Esto... también. Y también me parece... Hay... Es muy importante tener en
3512 cuenta que para que la autoevaluación, como he dicho antes, funcione, el *feedback*, el
3513 *autofeedback* y el *coofeedback* y todo esto, y las grabaciones, es muy importante enseñar, es
3514 decir, hay que aprender a evaluar, incluso los alumnos lo han de aprender. ¿Qué quiero decir
3515 con esto? Que la primera vez que uno se ve grabado en vídeo, esa primera grabación, ese primer
3516 visionado no... claramente lo va a dedicar a: «¿Cómo me queda el pelo?, ¿cómo me queda la
3517 ropa?». Y eso es inevitable, y hay que hacerlo, y hay que pasarlo. Y hay que decírselo al
3518 estudiante, para que el estudiante no vea... Porque eso es lo normal hasta que te familiarizas
3519 con el hecho de grabarte y te acostumbras a centrarte. Por eso necesitas luego una guía de decir:
3520 «Vale. Dos, tres, cuatro visionados, hasta que seas capaz de reflexionar sobre estos aspectos.»
3521 ¿No? O de evaluarte teniendo en cuenta estos criterios. De evaluar a esta persona que estás
3522 viendo en la pantalla, cómo lo está haciendo teniendo en cuenta estos criterios, ¿no? Para eso,
3523 para que sea efectiva, hay que pasar todos el proceso. Y... ¿qué más? Bueno, la observación
3524 directa también, el *feedback* por supuestísimo... Y en realidad es que todos son útiles depende
3525 de cuál sea tu objetivo en la evaluación, ¿mmm? Es decir, por ejemplo, los exámenes: ¿son
3526 útiles? Pues a lo mejor para el aprendizaje no, pero para una toma de decisiones eh...
3527 certificativa pues a lo mejor sí. Y a lo mejor allí una evaluación certificativa es útil hacer un
3528 examen. Luego habría que discutir el contenido de ese examen, ¿no?, el diseño de ese examen.
3529 Eh... pruebas estándares externas... pues también pueden ser útiles, depende de qué tipo de
3530 decisiones hay que tomar, ¿no? Ese es el caso de los DELE, ¿no? Son pruebas externas, ¿no?
3531 Pues si hay que acreditar qué nivel tienes, y esa acreditación ha de ser internacional o ha de ser
3532 oficial, pues me parece bien. Ahora bien, si el objetivo es aprender o una repercusión en el
3533 aprendizaje... pues entonces igual es mejor otro tipo de evaluación. Pero *a priori* todo puede
3534 ser bueno si se tiene claro el objetivo y que se... Ahora, un examen para aprender así sin más
3535 diría que no, pero no los descartaría con otros objetivos.

3536 I: Y, ¿en el caso de los otros instrumentos?

3537 DFR3: En el caso de los de otros yo he marcado las grabaciones.

3538 I: ¿Se quedaría con las grabaciones también aquí?

3539 DFR3: Sí, sí, sí. Yo lo hago con mis estudiantes y les resulta muy útil, muy útil. Yo, de hecho, eh...
3540 Por ejemplo, ahora como ellos utilizan los móviles, pues yo les doy una tarea y se van a la cafetería,

3541 o se van al aula, apoyan el móvil y entre dos realizan la tarea. Y entonces luego me la envían, o a
3542 veces compartimos un Drive. Y entonces en ese Drive lo suben y tienen unos criterios, y entonces,
3543 bueno, se autoevalúan, evalúan a compañeros, miran la grabación de los compañeros, o yo puedo
3544 aportar también en función de esos criterios, pues mi *feedback* sobre esas grabaciones, y yo creo que
3545 les pasa lo mismo, que al principio les impacta: «¡Qué horror! Esa no soy yo, ese no soy yo». Pero
3546 después es que tiene un impacto muy importante. Yo recuerdo una estudiante que tenía muchas
3547 dificultades con el tono de voz, porque era tan bajo... El volumen, perdón. Un tono lineal y un
3548 volumen tan y tan bajo que muchas veces en las interacciones con sus compañeros tenía problemas.
3549 Bueno, pues no había manera hasta que se vio grabada. Cuando se fue a autoevaluar no era capaz de
3550 autoevaluarse, porque no se oía a ella misma.

3551 I: Se reguló luego.

3552 DFR3: Exacto.

3553 I: Y, ¿con qué instrumentos se quedaría de los más adecuados? [DFR3 ha seleccionado todos los
3554 instrumentos, además de añadir en «otros» las grabaciones]

3555 DFR3: Pues es que depende mucho de los objetivos, ¿eh?, como te he dicho antes. Me refiero... yo
3556 me quedaría con todos, no rechazaría ninguno. Pero si tú me dices lo que yo hago más, por ejemplo,
3557 pues yo no hago exámenes, pero porque yo no necesito certificar, no hago evaluación certificativa,
3558 ¿no? Si a mí me dijeras: «¿Con cuál de ellos te quedarías que repercute más en el aprendizaje?» Te
3559 diría: «Las grabaciones y el *feedback*.»

3560 I: Ahá. De acuerdo.

3561 DFR3: En el oral las grabaciones, perdona. O, por ejemplo, si fuera escrito el *feedback*, pero el
3562 *feedback* teniendo en cuenta el *cofeedback*, el *autofeedback* y el *feedback* del profesor. Los tres,
3563 porque lo hago en el aula y veo realmente la repercusión y es... es muy muy útil. Muy útil.

3564 I: De acuerdo. Ahora pasando ya a la última pregunta de esta entrevista, eh... me gustaría saber...
3565 Le voy a dar cuatro momentos y me tiene que decir en qué momento cree que es más adecuado
3566 evaluar, o en qué momento cree que se debe evaluar en ELE: al inicio del curso, digamos, durante el
3567 proceso, al final del curso o de la unidad, o durante los tres momentos.

3568 DFR3: Durante los tres, sin duda.

3569 I: Me puede comentar...

3570 DFR3: Sí. Duran... Al inicio, por lo mismo, porque una evaluación va muy ligada a una toma de
3571 decisiones, y entonces al inicio, pues si tengo que saber en qué nivel, en qué clase los voy a meter, no
3572 me va a quedar otra que hacer una evaluación inicial para anivelar a los estudiantes. También puede
3573 ser interesante hacer esa evaluación dentro del aula al inicio como una especie de test de intereses y
3574 necesidades de los estudiantes que permita al profesor y a los estudiantes conocerse más entre ellos:
3575 entre estudiante y estudiante, y entre estudiante y profesor. Y también va a dar muchas pistas al
3576 profesor de lo que va a ser ese curso, ¿no? Me parece muy interesante. Y en esos tests puede haber
3577 unos intereses e incluso puede haber formas de trabajar. No quiere decir que cambiemos la
3578 metodología, pero si un estudiante, por ejemplo, en un test de necesidades donde yo le doy a elegir la
3579 dinámica que más le gusta para aprender y me dice que individual, no quiere decir que vaya a dejar
3580 de hacer ni actividades en parejas ni en grupo, pero sí que podré entender más por qué a lo mejor es
3581 menos participativo cuando está en parejas. Mientras que si no tengo esa información tengo que
3582 elucubrar. Y a lo mejor en esa elucubración digo: «Uy, es que no le debe gustar la actividad». Pues
3583 no tiene nada que ver con la actividad, tiene más que ver con su manera de relacionarse, sus
3584 experiencias de aprendizaje. Y eso me lo da esa evaluación inicial de necesidades. Durante el proceso
3585 pues porque es la que tiene un impacto más necesario, de decir: «Bueno, no me dejes seguir
3586 caminando sin decirme cómo voy». ¿No? «O sin que yo pueda verme a mí mismo cómo voy, ¿no?
3587 Ayúdame, dame algo, para que vea cómo estoy yendo», ¿no? Y la del final porque es un poco la que
3588 me puede decir si he conseguido o no lo que me había marcado al principio. ¿Lo he logrado? ¿Sí, no?
3589 O, ¿en qué grado?, ¿cuánto me he acercado al objetivo que me había marcado al inicio?, ¿no?

3590 I: Claro.

3591 DFR3: En ese sentido, puede ser el final de la evaluación puede ser el final del curso, o del proceso
3592 de enseñanza aprendizaje. De todas formas, yo tampoco creo que haya sobrecargar, es decir, no es
3593 que... Uno evalúa todos los días, pero no de la misma manera. Y a veces se está evaluando sin que
3594 ni siquiera se utilice la palabra evaluación, y eso me parece también muy útil. Es decir, cuando un
3595 estudiante está ayudando al otro o le está diciendo cómo... qué puede hacer para mejorar, está
3596 habiendo evaluación. Sin embargo, no... formalmente no hemos iniciado un proceso evaluativo.
3597 Formalmente, pero sí que lo hay de manera continua.

3598 I: Muy bien, pues ya habríamos terminado. Muchas gracias por su colaboración.

3599 DFR3: De nada, gracias a ti.

Anexo T: Contextos de docencia de los participantes

Tabla 13

Contextos de docencia de los participantes

Código	Características del contexto de trabajo	Proceso evaluativo
DEF1	<i>Clases particulares de ELE presenciales</i> : durante 2'5 años ha dado 2 horas semanales de clases privadas a una niña china, y durante 1'5 años a un hombre brasileño 1'5 horas semanales. Actualmente, no ejerce de docente.	En las clases particulares proponía la evaluación, y al no tener sus alumnos la necesidad de acreditar un nivel o prepararse para un examen, no les ponía notas, pero les mandaba realizar borradores de las tareas y les daba <i>feedback</i> durante las clases.
DEF2	Prácticas en el Instituto de Lenguas de la Universidad Católica de Lovaina (ILV): clases de español general. Se le asignó un nivel B2, que correspondía a los cursos obligatorios de los alumnos de Letras, de modo que se trata de enseñanza reglada. Tuvo unos 40 alumnos en la clase, cuyas lenguas maternas eran francés, neerlandés, inglés y griego, entre otras.	Los estudiantes tienen un Moodle con los criterios establecidos. La ponderación es de un 30 % las 5 tutorías, que equivalen a 1'5 h de clases personalizadas, y el resto exámenes, actividades de vocabulario y participación. En esa tutoría diseñó una tarea grupal de interacción escrita en la que les dio <i>feedback</i> . DEF2 estableció los criterios, pero los compartió con los alumnos.
DEF3	<i>Coworking</i> : DEF3 trabajaba en un <i>coworking</i> y le dieron la oportunidad de impartir español una hora a la semana dos meses. Tuvo 5 estudiantes de distintos niveles y nacionalidades a la vez (A1 a B2) y las clases se centraban en la conversación, pero terminó dando gramática en los niveles bajos.	Daba <i>feedback</i> y corregía los errores de forma inmediata. Al inicio hizo una prueba de nivel que extrajo de internet para poder adaptar sus clases a las distintas necesidades de los alumnos. Tuvo que centrarse en el desarrollo de la competencia oral y corrigió algunos ejercicios de gramática de soporte.
DEE1	Camino Barcelona Spanish language school: academia de enseñanza no reglada de ELE. El tipo de alumnos son adultos de distintas nacionalidades. El	Las tareas y pruebas de evaluación las programa el centro, pero se adaptan en función de las necesidades de los estudiantes. Participa en la actualización

flujo de alumnos es constante. Las clases son de 4 a 10 estudiantes, y DEE1 da clase principalmente en los cursos intensivos y de conversación unas 30 horas a la semana. La modalidad de los cursos es diversa: intensiva de 20 h a la semana, semi-intensiva de 10, clases de conversación, cursos de preparación para el DELE, español para los negocios, etc.

y creación de las nuevas pruebas y actividades, siempre dentro de la programación. A nivel de centro tienen una programación propia y plantillas de evaluación para las pruebas de nivel. El proceso de evaluación consta de un examen final tipo DELE, que evalúa distintas destrezas y la gramática del nivel concreto. Al final de la semana hacen una tarea globalizadora para repasar el contenido y para que los estudiantes pongan la lengua en uso. Los jueves pasan un cuestionario para que los discentes evalúen su aprendizaje en función del profesor, el temario, etc. Y los docentes utilizan esta herramienta para regular el contexto de enseñanza.

DEE2 Clases particulares de conversación *online*: lleva desde verano de 2017 dando clases de conversación a una chica de nivel B1-B2, que desea desarrollar su competencia oral. Imparte 3 horas a la semana, aunque hay meses que no le da clase.

Su evaluación se limita a la corrección de errores. En los puntuales se para momentáneamente para corregirlos, pero si son más sistemáticos se detiene a explicarlos, para que la alumna pueda llegar a entender su origen. También le da retroalimentación positiva.

DEE3 *Olé Languages*: academia mediana de español con alumnos adultos procedentes de muchos países. Ofrecen distintas modalidades de cursos, de las que destacan los intensivos de 4 h al día, los semi-intensivos de 2 h al día y los extensivos de 2 h al día dos días a la semana. Las aulas tienen un aforo máximo de 12 estudiantes. Se sigue un

La evaluación está programada por el centro y se siguen unos criterios comunes. Disponen de un manual de procedimiento académico y de un plan de enseñanza. Por un lado, tienen una evaluación más sumativa: al final de cada nivel los estudiantes pasan un examen propio de la academia y un DELE. Por el otro, la evaluación más

	<p>enfoque comunicativo con formativa, de naturaleza cualitativa, está acompañamiento de manual y recursos integrada en el proceso didáctico. Es varios. Es un centro de enseñanza no continua y va a cargo del profesor al que reglada acreditado por el IC. se le asigna ese nivel y clase.</p>
<p>DFR1</p> <p>1) Máster FPELE de la UB: DFR1 imparte la asignatura obligatoria de Conceptos Fundamentales, que tiene unos 25 alumnos matriculados. En su mayoría son españoles, aunque también hay estudiantes de origen hispano.</p> <p>2) Máster FPELE del Centro Universitario Internacional de Barcelona (UNIBA): imparte las asignaturas obligatorias de Conceptos Fundamentales y Didáctica de los Textos Literarios, y la optativa de Análisis del Discurso. Tiene unos 150 alumnos matriculados, de nacionalidad española en su mayoría.</p> <p>3) Universidad de Nebrija, máster <i>online</i> en Enseñanza de ELE: asignatura obligatoria de Diseño de Actividades Comunicativas de la Lengua. Tiene unos 25 alumnos matriculados, españoles en su mayoría, y algunos latinoamericanos.</p>	<p>1) La única limitación es que no puede hacer exámenes, pero decide el número de actividades de evaluación, así como su valor en relación con la nota final. Su evaluación en las tres asignaturas está centrada en la demostración de que el docente en formación entienda los conceptos aprendidos en distintas realidades educativas.</p> <p>2) Se siguen los mismos parámetros que en 1), aunque se recomienda a los docentes proponer una actividad por semana, ya que las asignaturas duran 4 semanas.</p> <p>3) El sistema de evaluación viene dado: cuatro actividades parciales y una final. Comparte la asignatura con un colega, por lo que pactan la tarea final. En cuanto a la evaluación continua, tiene total libertad y cada semana hay una actividad programada.</p>
<p>DFR2</p> <p>TIC poco más de 20 estudiantes, la mayoría de habla hispana pero también</p>	<p>1) En TIC se evalúa con diferentes tareas que buscan poner en práctica lo trabajado en clase, y que pacta con el colega con quien imparte la asignatura. Se desarrolla también un proyecto de telecolaboración. Variedades dura 7 semanas, lo cual le permite hacer tareas</p>

extranjeros con dominio muy alto de español. En Variedades, al ser troncal, suelen ser unos 13, la mayoría nativos.

2) UNIBA, Máster FPELE: imparte la asignatura obligatoria de Las TIC en la didáctica de ELE, y la optativa de Variedades del español y contextos bilingües. La cifra de alumnos varía en cada edición. En la última tuvieron 71. La mayoría son hablantes nativos de español, pero hay algunos con otras lenguas maternas. Los alumnos viven en distintas partes del mundo.

3) Clases de ELE en UABI diócesis: escuela de formación reglada. Es una institución grande, en el sentido del gran flujo de alumnos que tienen. Se imparte tanto español general como español para usos profesionales: español para los negocios o para el turismo. DFR2 es docente en ambas modalidades.

más complejas, cuya ponderación depende de la exigencia.

2) Se evalúa mediante diferentes tareas que buscan practicar lo trabajado en clase. Como Variedades dura tres semanas, tiene que hacer pequeñas tareas y lecturas de seguimiento. La tarea final es una propuesta didáctica. En TIC, también manda a los alumnos cada semana distintas tareas, como por ejemplo hacer una lectura y realizar un producto con ella. Luego tienen una tarea final, que consiste en una propuesta didáctica usando las TIC.

3) Evaluación definida según el programa de las clases. En los cursos generales, hay una parte de evaluación continua donde se evalúan destrezas y el progreso general. La certificativa se crea y actualiza desde el departamento pertinente. Los profesores tienen algo de libertad para elegir, crear y modificar la evaluación continua. En otros programas, como español para el turismo, gozan de más libertad y pueden evaluar mediante un proyecto, en lugar de un examen. Se busca trabajar las habilidades y tipologías textuales. La evaluación en el aula, en ambos tipos de curso, va a cargo del profesor.

IH Barcelona, curso de formación para profesores de ELE: en el momento de la entrevista es tutora en un curso de Los criterios están pactados con el Instituto de Formación Continua de la UB (IL3), institución colaboradora. La

DFR3 formación. Las modalidades pueden ser extensiva o intensiva, y el número de alumnos varía entre 6 y 18. Se trata de formación no reglada, y es un centro grande. Los alumnos provienen de contextos académicos profesionales distintos, y la mayoría son españoles, aunque a veces tienen estudiantes hispanoamericanos y algún filólogo extranjero con un nivel C1 del DELE. evaluación se basa en las prácticas, el portafolio y el *feedback* que se da en las prácticas y en las clases. Tiene un carácter más cualitativo. Hay una evaluación sumativa cualitativa al final, o sea, el resultado no es numérico, sino que viene escrito en un informe. Hay criterios establecidos entre los docentes que se comparten con los alumnos.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las entrevistas y de los cuestionarios

Anexo U: Tabla con las seis fases del análisis temático

Tabla 14

Fases del análisis temático

1. Familiarización con los datos
Consiste en la transcripción de los datos, así como en la lectura y relectura de dichos datos a fin de encontrar posibles categorías y anotar ideas iniciales para las fases siguientes.
2. Generación de códigos o categorías iniciales
Generación de códigos iniciales que se agrupan por significado. Si se realiza manualmente se pueden escribir notas en los datos que se están analizando o utilizar colores para distinguir las categorías. Se recomienda buscar el mayor número de patrones posible, y, para no perder el contexto, acompañar cada código o etiqueta con la información suficiente. Un mismo extracto puede codificarse en categorías distintas. La codificación puede surgir de los datos recogidos o de los intereses concretos del investigador.
3. Búsqueda de temas
Esta fase conlleva ordenar las categorías encontradas para formar temas generales. Puede haber un tema denominado «diverso» en el que se ubiquen los códigos que <i>a priori</i> no parecen pertenecer a ningún tema. Mielles Barrera <i>et al.</i> (2012) consideran tema «aquel que “captura” algo importante de la información en relación con la pregunta de investigación, representando un nivel de respuesta estructurada o significado» (p. 219).
4. Revisión de temas
Esta fase consiste en el refinamiento de los temas obtenidos: a partir de una revisión concienzuda, se comprobará si hay temas que en realidad no son temas o si hay otros que puedan combinarse o, por el contrario, si dentro de un tema se pueden crear dos nuevos temas.
5. Definición y denominación de temas
De los temas obtenidos en la fase anterior se identifica la «esencia» que indica de qué va cada uno de ellos y se van organizado para crear la narrativa final. Para cada uno de los temas se debe redactar un análisis detallado que no pierda de vista la perspectiva holística, por lo que debe haber una coherencia interna. Es el momento también de indicar la jerarquía encontrada, a saber, los temas y sus respectivos subtemas.
6. Producción del informe final
Una vez tenemos todo el conjunto de temas desarrollados, en esta última fase es necesario construir una narrativa con función argumentativa que presente coherencia tanto interna como en relación con las preguntas de investigación, y en la que se incluyan extractos de los datos que la sustentarán y que mostrarán la prevalencia de cada tema.

Fuente: Elaboración propia a partir de Braun y Clarke (2006) y Mielles Barrera *et al.* (2012)

Anexo V: Códigos, definiciones (temas) y ejemplos

Tabla 15

Codificación con ejemplos y números de línea

CÓDIGO	DEFINICIÓN	EJEMPLO (CON NÚMEROS DE LÍNEA)
Códigos del bloque A: Experiencias como estudiante de LE		
EXP	<i>Experiencias siendo evaluado como alumno de LE</i>	DEF3 (616-618): «cuando suspendí (...) no era por falta de estudio, sino porque había cosas que no estaban claras.»
EV+CO	<i>Evaluación con la que se sienten más cómodos como alumnos de LE</i>	DEE2 (1338): «Pues más (...) en el uso»
Códigos del bloque B: Formación en evaluación		
CAMFO	<i>Cambios en las creencias sobre evaluación con la formación docente</i>	DEF2 (365-367): «Al llegar al máster (...) me he dado cuenta de que es mucho más importante el proceso, porque hay muchos (...) avances que se pueden ir (...) notando, ¿no? En los alumnos.»
CAMDO	<i>Cambios en las creencias sobre evaluación con la experiencia docente</i>	DEE3 (1811-1812): «he aprendido a eso: a que (...) no se puede evaluar a todos de la misma manera»
CFOR	<i>Creencias sobre la formación docente en evaluación</i>	DEE1 (1067-1069): «nos dimos cuenta de que no estábamos lo suficientemente preparados, o no estábamos siendo lo suficientemente profesionales al evaluar»
SITE	<i>Creencias sobre la situación de la evaluación en ELE</i>	DEE1 (1082-1083): «De la parte institucional a lo que es el aula creo que se pierde un poco de conexión, bastante»
Códigos del bloque C: Creencias como docente		
EGUI	<i>Definición de evaluación como guía del proceso didáctico</i>	DEF2 (446-447): «evaluar es asesorar, guiar, facilitar el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos, más que determinar qué está bien o qué está mal»
ECOC	<i>Definición de evaluación que emplea la palabra conocimientos</i>	DEF3 (789-790): «comprobar que (...) los estudiantes han adquirido una serie de conocimientos y destrezas lingüísticas»
ECOM	<i>Definición de evaluación como un acto de comunicación profesor – alumno</i>	DEE2 (1419-1420): «tratar de contarle al alumno su evolución respecto al seguimiento que se le haya hecho»

EVAL	<i>Definición de evaluación como una valoración del trabajo del estudiante</i>	DEE3 (1868-1869): «significa (...) valorar el trabajo (...) de un estudiante, teniendo en cuenta las consecuencias de los objetivos marcados»
CLASI	<i>Función clasificadora de la evaluación</i>	DEF3 (795): «no solo sirve para esto.»
ANDA	<i>Andamiaje en evaluación</i>	DFR3 (3321-3322): «Totalmente de acuerdo (...) es que ha de ser como un andamiaje.»
AUTO	<i>Autonomía, toma de conciencia, compromiso y reflexión sobre el propio aprendizaje</i>	DFR1 (2608-2610): «la coevaluación, si implica que el alumno adquiera conciencia de su estadio de aprendizaje y, desde el punto de... vamos a utilizar un poco vygotskiano, de su forma de desarrollo próximo, pues funciona.»
PDV	<i>Consideración de las opiniones y necesidades de los alumnos en clase</i>	DEF3 (804-807) «es como un ensayo, ¿no? Es prueba error (...) tienes que ver qué es lo que le funciona mejor a esta persona, ¿no?, porque cada uno tiene pues su mochila, y a algunos les funciona más una cosa y a otros, otra»
MOTIV	<i>Motivación, sea extrínseca o intrínseca</i>	DEE1 (1130-1131): «Tiene que ser precisamente eso, algo que te ayude, que te haga ser más autónomo y que... y que te de ganas de seguir estudiando, de seguir aprendiendo»
INSTRA	<i>Instrumentos más adecuados para evaluar (lista 4)</i>	DFR3 (3524-3525): «todos son útiles depende de cuál sea tu objetivo en la evaluación»
OBD	<i>Observación directa</i>	DFR3 (3484-3485): «Los diarios de aprendizaje creo que son muy buenos para la autoevaluación, y (...) permiten al estudiante ir viendo el proceso diario.»
DIAP	<i>Diarios de aprendizaje</i>	
TUTOR	<i>Tutorías</i>	
PORTF	<i>Portafolio</i>	
FEED	<i>Feedback</i>	
REDES	<i>Redacciones escritas</i>	DEE2 (1689-1690): «no sería necesario un examen final, a no ser que necesitemos un título»
RUBAU	<i>Rúbricas de autoevaluación</i>	DFR1 (2587): «Yo las rúbricas de coevaluación... (...) es que tengo miedo a la coevaluación.»
RUBCO	<i>Rúbricas de coevaluación</i>	
PRESEX	<i>Pruebas estandarizadas externas</i>	
EXA	<i>Exámenes</i>	DEF1 (257-258): «en cuanto a importancia (...) quizás diría la del proceso, pero cada una tiene su qué.»
GRAB	<i>Grabaciones</i>	
MOMA	<i>Momentos más adecuados para evaluar</i>	DEF1 (257-258): «en cuanto a importancia (...) quizás diría la del proceso, pero cada una tiene su qué.»
EV INI	<i>Evaluación inicial</i>	DEE3 (2015-2016): «una mala evaluación del principio puede ser el fracaso absoluto de lo que es el aprendizaje»

EV PRO	<i>Evaluación del proceso. Comprendemos aquí también la evaluación continua</i>	DFR3 (3585-3586): «es la que tiene un impacto más necesario, de decir: “Bueno, no me dejes seguir caminando sin decirme cómo voy”»
EV FIN	<i>Evaluación del final de un ciclo de aprendizaje</i>	DFR2 (3092): «Y al final algún tipo de información sobre “a dónde he llegado” se necesita.»
Códigos del bloque D: evaluación formativa, sumativa, coevaluación y autoevaluación		
SUFO	<i>Compatibilidad entre las evaluaciones sumativa y formativa</i>	DEF1 (108-110): «se tiende a, al tener la sumativa, a olvidar cuando hay poco tiempo (...) la formativa, pero (...) bien implantados son (...) compatibles»
AUTOV	<i>Beneficios de la autoevaluación o referencia a ella</i>	DFR2 (3099-3100): «Cuando les pasas esa responsabilidad son... se autoexigen más, por lo tanto, puede servir.»
COEV	<i>Beneficios de la coevaluación o referencia a ella</i>	DEE2 (1512-1513): «el proceso de razonamiento (...) es propio. (...) no es el profesor que señala “esto está bien, esto está mal”, sino ellos los que llegan a un acuerdo»
DOFAG	<i>Rol del docente como guía o facilitador del aprendizaje</i>	DFR1 (2631-2633): «El de proponer, el de fomentar, el de incitar y darle las riendas al alumno (...) tenemos (...) que proporcionar herramientas, que facilitarles la autoevaluación.»

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos transcritos