

ALCANZANDO LA AUTONOMÍA DEL ALUMNADO: PLANIFICACIÓN DE LA DOCENCIA Y EVALUACIÓN

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Máster en Formación del Profesorado de Educación
Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanzas de Idiomas (Interuniversitario)

Alumno: Miguel Ángel Hernández Álvarez

Tutora: María José González Rodríguez

Curso Académico: 2019-2020

Convocatoria: Julio 2020

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo mostrar el potencial de la evaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de la programación y la planificación de la docencia para lograr un alumnado autónomo, crítico y responsable, siguiendo las recomendaciones del Parlamento Europeo en cuanto al aprendizaje por competencias se refiere. Para ello, con relación a las competencias clave, se prestará especial atención a la de Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor y a la de Aprender a Aprender, pues son las que más fomentan la autonomía del alumnado. En cuanto a la evaluación, se prestará especial atención a la autoevaluación, así como a otros tipos de evaluación como la coevaluación, definiendo, además, técnicas e instrumentos que pueden ser usados en la programación de la docencia. Gracias a estos apuntes teóricos, se presentan en esta investigación una serie de actividades que atienden a la formación de un alumnado con las características mencionadas anteriormente, mientras que se hace uso de las diferentes estrategias evaluativas descritas y a los diferentes tipos de técnicas e instrumentos de evaluación. Todo ello contextualizado dentro del actual modelo educativo canario y, adaptando los procesos de enseñanza a la labor docente telemática.

Palabras clave: planificación, programación, autonomía, evaluación, autoevaluación.

Abstract

This research aims to show the potential of assessment in teaching-learning processes within teaching programming and planning to achieve an autonomous, critical and responsible student body, following the recommendations of the European Parliament about the implementation of the key competencies in these processes. For this, concerning the key competencies, special attention will be paid to the one of Sense of Initiative and Entrepreneurship and to the one of Learning to Learn, since these two are the ones that promote the autonomy of students the most. Regarding assessment, special attention will be paid to self-assessment, as well as other types of assessments such as peer-assessment, while defining techniques and instruments that can be used in programming for teaching. Thanks to these theoretical notes, a series of activities are presented in this investigation. These activities foster the achievement of the characteristics mentioned above concerning the students while making use of the different assessment strategies described and the different types of assessment techniques and

instruments. All of this, contextualized within the current Canarian educational model and, adapting the teaching processes to the virtual teaching work.

Key words: planning, programming, autonomy, assessment, self-assessment.

Índice de figuras

1. Gráfico 1. Segunda pregunta del cuestionario	50
2. Gráfico 2. Décima pregunta del cuestionario	50
3. Gráfico 3. Cuarta pregunta del cuestionario	51
4. Gráfico 4. Octava pregunta del cuestionario	52
5. Gráfico 5. Novena pregunta del cuestionario	52

Índice

Resumen	3
Índice de figuras	5
1. Introducción	6
2. Justificación.....	8
3. Marco teórico	9
3.1. La importancia de la planificación y programación de la docencia.....	9
3.2. La LOMCE y la autonomía del alumnado	14
3.2.1. Las competencias clave	14
3.2.1.1. Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor	15
3.2.1.2. Aprender a aprender	16
3.2.1.3. Calificación de las competencias clave.....	17
3.3. El currículo de Canarias y la autonomía del alumnado.....	19
3.4. Estrategias de aprendizaje y de enseñanza y el currículo de Canarias	20
3.4.1. Estrategias de aprendizaje y su clasificación	20
3.4.2. Estrategias de enseñanza y su clasificación	22
3.4.3. Estrategias en el currículo de Canarias.....	24
3.5. La evaluación como aspecto clave para la programación didáctica y los criterios de evaluación y estándares	26
3.5.1. Evaluación.....	26
3.5.2. Autoevaluación	28
3.5.3. La evaluación formativa	28
3.5.4. La evaluación sumativa	29
3.6. Técnicas e instrumentos de evaluación	31
3.6.1. Técnicas e instrumentos de evaluación formal	31
3.6.2. Técnicas e instrumentos de evaluación semiformal	32
3.6.3. Técnicas e instrumentos de evaluación informal.....	32
4. Propuesta de actividades.....	34
4.1. <i>Pen pal</i> activity	34
4.2. <i>Portfolio</i> activity	39
4.3. <i>Registers</i> activity.....	43
5. Método de investigación.....	48
6. Análisis de encuestas sobre la autonomía del alumnado en la evaluación	49
7. Conclusiones.....	54

8. Referencias bibliográficas	55
9. Anexos	60
9.1. Rúbrica de <i>Pen Pal activity</i>	60

1. Introducción

En este proyecto se tratará de exponer un análisis sobre la autonomía del alumnado y como esta puede ser fomentada con el uso de la evaluación. Este proyecto se basará en el trabajo de la docencia de la materia de Primera Lengua Extranjera: Inglés en educación secundaria y como esta puede servir de puente para que en la programación la evaluación se utilice para formar a un alumnado autónomo, reflexivo y crítico, entre otras cualidades en cualquier ámbito y contexto que se le presente en la vida. Este proyecto mirará especialmente el caso de Canarias en todo este tema, amoldándose brevemente a los procesos de enseñanza-aprendizaje por la vía telemática, dado que esta modalidad ha cobrado especial protagonismo recientemente.

Este proyecto ha sido dividido en seis partes. En primer lugar, se encuentra la justificación del mismo, en la cual se exponen los motivos por los que se analiza y discute este tema, junto con los objetivos que se plantea alcanzar.

En segundo lugar, se encuentra el marco teórico, donde se presentan las ideas de numerosos autores sobre este tema, para así sostener los argumentos del análisis sobre una base firme. Además, para contextualizar lo más posible el proyecto, se citan decretos, ordenes y demás fuentes de carácter legislativo de procedencia canaria y española, así como recursos educativos también creados desde La Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias.

Después del marco teórico, con la información incluida en él, se hace una propuesta de actividades en una tercera parte del proyecto. Estas actividades atienden a las cuestiones más relevantes para el proyecto, por lo que con ellas se busca fomentar la autonomía del alumnado, apoyándolas sobre contenidos y criterios de evaluación del currículo de Primera Lengua Extranjera: Inglés que se encuentra en el DECRETO 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. (Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias, 2016, pp. 18234-18367)

En la cuarta parte es donde se habla brevemente del método de investigación utilizado para el análisis sobre el papel que juega la autonomía del alumnado en la evaluación según el alumnado del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas

(Interuniversitario) de la Universidad de La Laguna, el cual está basado en la recogida de datos cuantitativos y cualitativos a través de un cuestionario. Ese análisis, se encuentra en la quinta parte del proyecto, en él se facilita el enlace a la encuesta realizada en la que se basa.

La sexta y última parte del proyecto es una sección dedicada a unas conclusiones que se sacan de todo el trabajo que lo compone.

2. Justificación

La programación del ejercicio docente debe ser lo más contextualizada posible, así se ajustará a la realidad del alumnado, por lo que los procesos de enseñanza-aprendizaje acabarán quedándose con el alumnado de forma más significativa. En Canarias, siguiendo las orientaciones de la Unión Europea, el modelo que se sigue en las aulas está muy estrechamente ligado a las competencias clave, puesto que con ellas el alumnado se desarrollará de forma plena en cualquier ámbito y contexto, ya sea académico como social, profesional, etc.

Algo que fomenta el aprendizaje por competencias es la autonomía del alumnado, especialmente bajo las competencias de Aprender a Aprender y de Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor. Este proyecto quiso mezclar lo que se fomenta con estas competencias, la autonomía y el desarrollo pleno del alumnado en su aprendizaje, tanto académico como para toda la vida, con la evaluación.

Volviendo a la necesidad de contextualizar al máximo posible los procesos de enseñanza-aprendizaje con el fin de que estos sean significativos para el alumnado, la autonomía es algo en lo que este proyecto cree que se debe hacer más hincapié. Sacarle provecho a la autoevaluación, por ejemplo, para que el alumnado reflexione sobre su labor, se corrija y evolucione es algo que este proyecto cree fundamental. Además, la realidad en la que vivimos y por la excepcionalidad a la que hemos tenido que hacer frente recientemente debido al traslado del ejercicio docente a la modalidad telemática durante el estado de alarma por la pandemia de enfermedad por Covid-19, demuestran que la autonomía del alumnado es algo en lo que se tiene que trabajar mucho. Por ello, este proyecto propone actividades bajo esos criterios, las cuales pueden ser llevadas a cabo en la modalidad telemática.

3. Marco teórico

3.1. La importancia de la planificación y programación de la docencia

La programación y la planificación en el contexto de la educación están interrelacionadas y deben complementarse. Uno puede hacerse a la idea de lo que quiere decir cada término, y suele ser la “programación” ese término que llama más a la familiaridad con respecto al contexto que aquí se discute, pero la verdad es que la programación debe estar planificada, y partiendo de ahí es de donde el vínculo queda establecido. La Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias, en el Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias (2010, p. 19537) se refiere a la programación como el documento donde la planificación de la actividad docente queda plasmada, dentro del marco del proyecto educativo y de la programación general anual.

Similarmente, para Antúnez, Del Carmen, Imbernón, Parcerisa y Zabala, planificar atiende a la organización de cualquier acción que se vaya a llevar a cabo en el futuro, y se planifica porque es importante que la persona sepa:

Para qué sirve, de dónde parte, qué va a hacer, dónde lo hará y cómo lo hará. Por tanto, según esta lógica, programar será la preparación previa de las actividades que realizará cualquier persona, lo que incluye el conocimiento previo de la situación, el conocimiento del presente y la proyección futura. (2009, p. 107)

Mientras que programar atiende a la planificación de las actividades que se realizarán en el aula en un futuro.

Sosa Alonso, Vicente Cabrera y De Vicente Cabrera (2006) establecen unas claras diferencias entre lo que significa programar y lo que significa planificar, siendo lo de “programar” algo más ligado al ámbito educativo. Planificar, tal y como pronuncian estos autores, responde a las acciones organizativas que uno lleva a cabo al intentar el logro de un objetivo. Por otro lado, para Gimeno y Pérez Gómez (como se cita en Sosa Alonso, Vicente Cabrera y De Vicente Cabrera, 2006) la programación es “un intento de racionalizar la práctica pedagógica de tal manera que ésta no discurra de forma arbitraria. Programar es, por tanto, realizar un diseño de cómo queremos orientar la acción antes de que ésta ocurra improvisadamente o de forma rutinaria”. (p. 14)

Otros estudios como el de Arjona Fernández (2010) recalcan la importancia de la programación y su fundamental labor en evitar, dentro de lo que cabe, lo inesperado dentro del aula. Según este estudio, otras de las ventajas que ofrece la programación didáctica serían, por ejemplo, la orientación para el profesorado – que tiene mucho que ver también con esa necesidad de evitar el azar – y la adaptación que se puede reflejar en ella previamente para tener en cuenta características de naturaleza cultural que apunten directamente al contexto en el que la programación se ejecute.

Cada programación didáctica debe tener unos objetivos atendiendo a esas características que dependen del contexto en donde el proceso de aprendizaje y enseñanza se realice. Rodríguez Diéguez (2004) también crea un puente en el que los objetivos y el contexto se encuentran, en los que destaca una serie de datos como “unos alumnos que esperamos que tengan unas determinadas características, unos medios materiales tales como unos recursos didácticos, instalaciones escolares y profesores con un determinado nivel de cualificación”. (p. 96) Otros autores hacen todavía más hincapié en la importancia de crear la planificación con el contexto por delante, indicando que en todas las programaciones se debe atender a los diferentes tipos de conocimientos: conocimientos pedagógicos para justificar la selección de conocimientos y su relevancia en el contexto, conocimientos sociales para justificar una enseñanza que busque la mejora social, conocimientos psicológicos para saber el tipo de alumnado con sus características propias atendiendo a la diversidad, conocimientos epistemológicos para conocer y analizar el contenido y establecer su secuencia lógica, y conocimientos contextuales específicos para atender a las necesidades del alumnado y sus intereses y también para atender necesidades educativas y sociales en general. (Antúnez et ál., 2009, p. 112)

En el apartado 3 del artículo 44 del Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias (Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias, 2010, p. 19538) se describen los apartados mínimos de los que puede constar una programación didáctica. Estos apartados en su conjunto hacen de la programación didáctica un plan de actuación docente crucial. Para el análisis de los mismos se dispone en este marco teórico a completar su definición y lo que supone cada uno de ellos haciendo uso del documento llamado Orientaciones para la elaboración de la programación didáctica. (Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa. Consejería de Educación y Universidades. Gobierno de Canarias, s. f., pp. 4-

12) Este documento fue elaborado con el fin de apoyar al profesorado y a los equipos directivos y departamentos de orientación en el proceso de elaboración y de revisión de la programación didáctica.

El apartado “a” del artículo 44 del Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias (Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias, 2010, p. 19538) se habla de que la programación tiene que concretar los objetivos del curso, los cuales harán referencia a los objetivos recogido en los decretos del currículo, contextualizándolos con las intenciones de aprendizaje en el aula. También los contenidos y su distribución temporal, donde cada unidad didáctica o situación de aprendizaje debe situarse con fecha y número de sesiones. Finalmente, la concreción además de los criterios de evaluación y las competencias vinculadas a los criterios elegidos que se necesiten para valorar el desarrollo de ellas. (Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa. Consejería de Educación y Universidades. Gobierno de Canarias, s. f., pp. 6-7, 12)

En el apartado “b” del artículo 44 del Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias (Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias, 2010, p. 19538) se habla de la metodología didáctica que se va a aplicar teniendo en cuenta el enfoque competencial, que propone métodos de aprendizaje activos y dialógicos, o interactivos, para que el alumnado ponga en práctica lo aprendido en situaciones lo más reales posibles. Cabe destacar que se fomenta que en las metodologías haya lugar para que el alumnado desarrolle aprendizaje autónomo, el uso de las TIC, el trabajo colaborativo y la atención a la diversidad. También se incluirán los distintos modelos de enseñanza de cada unidad didáctica o situación de aprendizaje. Finalmente, en este apartado se habla de los materiales y recursos, que deben ser significativos y que pueden ser elaborados por el alumnado, el uso de estos y también se habla de los agrupamientos. (Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa. Consejería de Educación y Universidades. Gobierno de Canarias, s. f., pp. 5, 7)

El apartado “c” del artículo 44 del Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias (Consejería de Educación, Universidades, Cultura y

Deportes. Gobierno de Canarias, 2010, p. 19538) se corresponde con las medidas de atención a la diversidad y en su caso las concreciones de las adaptaciones curriculares para el alumnado que la precise haciendo uso de los recursos y los espacios de los que se disponga, garantizando la participación activa de todo el alumnado. Finalmente se justificarán los apoyos que se necesiten para cumplir con la atención a la diversidad, sea necesario profesorado de apoyo a las NEAE, docencia compartida u otros. También se justificarán de los recursos y los espacios, como aulas específicas necesarias. (Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa. Consejería de Educación y Universidades. Gobierno de Canarias, s. f., p. 5)

En el apartado “d” del artículo 44 del Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias (Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias, 2010, p. 19538) se habla de las estrategias de trabajo para el tratamiento transversal de la educación en valores, consiguiendo así que en el aprendizaje del alumnado se integren actitudes y comportamientos a los que ellos mismos lleguen mediante procesos reflexivos. Estos modos de aprendizaje deben ser interdisciplinares con enfoque competencial. (Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa. Consejería de Educación y Universidades. Gobierno de Canarias, s. f., p. 11)

El apartado “e” del artículo 44 del Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias (Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias, 2010, p. 19538) trata sobre los planes y programas de contenido pedagógico a desarrollar en el centro, tales como programas de convivencia, de la mejora de la comunicación lingüística mediante planes de lectura y uso de la biblioteca, la integración de las tecnologías de la información y la comunicación y cualquier otro propio del centro. Todos ellos con un enfoque competencial e interdisciplinar y concretándolos en cada área, materia, ámbito o módulo. (Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa. Consejería de Educación y Universidades. Gobierno de Canarias, s. f., p. 11)

En el apartado “f” del artículo 44 del Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias (Consejería de Educación, Universidades, Cultura y

Deportes. Gobierno de Canarias, 2010, p. 19538) se concretan las actividades complementarias y extraescolares que se pretenden realizar ya que pueden ser fundamentales para poner en práctica el aprendizaje competencial. (Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa. Consejería de Educación y Universidades. Gobierno de Canarias, s. f., pp. 5, 7)

En el apartado “g” del artículo 44 del Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias (Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias, 2010, p. 19538) se habla de los procedimientos e instrumentos de evaluación, como pueden ser las rúbricas, las cuales permiten al profesorado evaluar de manera clara y objetiva. (Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa. Consejería de Educación y Universidades. Gobierno de Canarias, s. f., p. 7)

En el apartado “h” del artículo 44 del Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias (Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias, 2010, p. 19538) se encuentran especificadas las actividades de refuerzo y los planes de recuperación para el alumnado. Estas actividades deben estar, tal y como establecen las Orientaciones para la elaboración de la programación didáctica, adecuadamente graduadas atendiendo a procesos cognitivos, actividades de andamiaje, apoyos entre iguales, uso de recursos que propician en el alumnado la autonomía en el aprendizaje, etc. Con respecto a la autonomía del alumnado, estas actividades pueden llegar a ser muy importantes ya que ellas pueden favorecer a que el alumnado participe en su evaluación activamente y se comprometa en su plan de recuperación. (Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa. Consejería de Educación y Universidades. Gobierno de Canarias, s. f., p. 5)

Finalmente, en el apartado “i” del artículo 44 del Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias (Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias, 2010, p. 19538) están los procedimientos que permitan valorar el posible ajuste entre el diseño, el desarrollo y los resultados de la programación didáctica en el marco general de la evaluación del proceso de enseñanza, con el ánimo de mejorar nuestra práctica docente y el éxito escolar. Este

apartado se realiza una vez implementadas las diferentes Unidades Didácticas o Situaciones de Aprendizaje. (Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa. Consejería de Educación y Universidades. Gobierno de Canarias, s. f., p. 12)

Por lo tanto, tal y como quedó explicado al principio, además de lo que suponen todos estos apartados que enriquecen tanto la programación, la labor de planificar y llevar a cabo una programación supone la prevención, dentro de lo posible, de las eventualidades que se pueden dar en el aula y que pueden alterar el transcurso de la actividad docente y afectar al proceso de aprendizaje y enseñanza. Esta prevención otorga al profesorado que realiza la programación, un cierto grado de confianza en sí mismo ya que se sentirá preparado y seguro de lo que hace. Supone también el ahorro de tiempo en la práctica, ya que todo estará pensado y organizado con antelación. Y, la programación didáctica, ya que se diseña en base al contexto donde se va a poner en práctica, ayuda al profesorado a adaptar ese documento donde la planificación de la actividad docente queda plasmada con el previo análisis de las circunstancias en las que se encontrará el proceso de aprendizaje y enseñanza y, especialmente, del tipo de alumnado. En definitiva, se puede concluir que la importancia de la planificación y programación de la docencia en el ejercicio docente es alta.

3.2. La LOMCE y la autonomía del alumnado

3.2.1. Las competencias clave

Tal y como se marca en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015) la relación que existe entre las competencias clave, los contenidos y los criterios de evaluación queda establecida. En esta orden las competencias clave se definen como algo más que la adquisición de conocimiento. Estas deben ser aplicables a las realidades de cualquier ámbito académico, profesional y social, vinculando ese conocimiento adquirido con la puesta en práctica del mismo. Estas competencias pasan a formar parte del currículo. (pp. 1-4)

Con el fin de destacar las menciones más importantes que se hacen desde la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013) en dirección a trabajar y lograr la autonomía del

alumnado, se debe comenzar destacando el papel de la autonomía del alumnado en la redacción de las competencias clave.

En la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (Parlamento Europeo y Consejo de La Unión Europea, 2006) la autonomía del alumnado se fomenta, recomendando a los estados miembros de la Unión Europea que garanticen la implementación de estas competencias, pues son necesarias para que el alumnado, en su vida adulta y/o lo largo de sus vidas en general, sean capaces de desenvolverse individualmente por sí mismos. (p. 11) Además, esta autonomía gana representación en las competencias clave que se marcan desde este documento. (p. 13) Las ocho competencias pasan a ser siete en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013) al mezclarse las llamadas “Comunicación en Lengua Materna” y “Comunicación en Lenguas Extranjeras” en “Comunicación Lingüística”. De esas competencias las que buscan y defienden la autonomía del alumnado son las llamadas “Aprender a Aprender” y “Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor”.

3.2.1.1. Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor

“Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor” es una competencia que promueve la transformación de los conocimientos a acciones. Con ella, el alumnado será capaz de resolver cualquier situación o circunstancia con criterio propio. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, p. 14) Leyendo la descripción de la competencia, está claro que la autonomía del alumnado es uno de los aspectos más importantes en ella:

La competencia sentido de iniciativa y espíritu emprendedor implica la capacidad de transformar las ideas en actos. Ello significa adquirir conciencia de la situación a intervenir o resolver, y saber elegir, planificar y gestionar los conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes necesarios con criterio propio, con el fin de alcanzar el objetivo previsto. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, p. 14)

Es una competencia que se puede poner en práctica en cualquier contexto donde el aprendizaje esté presente, sea formal, no formal o informal. Tiene también matices relacionados con el mundo laboral y la profesionalización del alumnado cuando acabe su etapa estudiantil, en la que podrán hacer uso de lo aprendido en esta competencia para

abrirse camino laboralmente de forma autónoma, emprendedora y creativa. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, p. 14)

Entre sus destrezas, para este estudio resulta muy relevante destacar la capacidad de análisis, planificación, organización y toma de decisiones, ya que estas son imprescindibles para que el alumnado pueda desarrollar su autonomía. También destaca la importancia que se le da al pensamiento crítico, a la evaluación y a la autoevaluación, algo que sin duda les servirá para reflexionar sobre sus actos, detectar y reconocer puntos a mejorar con respecto a sus acciones. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, p. 14)

Finalmente, esta competencia promueve las actitudes y los valores que tienen que ver con la autoestima del alumnado – fundamental para seguir por el camino del aprendizaje sin abandonarlo – y la iniciativa – algo también muy importante en relación con la autonomía del alumnado, ya que sin esta cualidad se perderían muchas oportunidades de aprendizaje en cualquiera de las etapas en las que el alumnado, o persona adulta, pase por un proceso de aprendizaje. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, p. 15)

3.2.1.2. Aprender a aprender

La competencia de “Aprender a Aprender” presenta también especial interés en fomentar la autonomía del alumnado en su proceso de aprendizaje, incluyendo la evaluación en él. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, p. 12) Esta competencia se marca objetivos a largo plazo en la vida del alumnado, puesto que con ella adquirida, el alumnado será capaz de usarla haciendo los cambios y los ajustes necesarios para cada contexto donde se dé el aprendizaje – contextos formales, no formales o informales – al que se tengan que enfrentar a lo largo de sus vidas, algo que también se fomenta con ella. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, p. 12)

Esta competencia afecta a la motivación y a la confianza de manera positiva, dado que, de trabajarla e implementarla en los procesos de aprendizaje que se le presentan, el alumnado trabajará con predisposición y constancia autónomamente, y si el resultado de su aprendizaje es positivo para con sus metas, no cabe duda de que el factor motivante los animará a trabajar de esta manera la próxima vez que se les presente la oportunidad. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, p. 12)

Al igual que con la competencia de “Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor”, el alumnado es el protagonista de su aprendizaje y del resultado del mismo, donde se fomenta la reflexión con uno mismo para ser conscientes de los fracasos y de los logros, de lo que es mejorable y de los éxitos. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, p. 12)

Desde otros estudios, algunos puntos de esta competencia destacan por su labor con la autonomía del alumnado, ya sea por trabajar y fomentar el papel activo del alumnado o el protagonismo de este en los procesos de aprendizaje:

Para conseguir que el alumno adquiriera autonomía y desarrolle un papel activo desde un punto de vista pedagógico, deberá aprender a aprender. Esta se va a convertir en una de las condiciones imprescindibles de todo aprendizaje autónomo. Con la ayuda de distintos recursos humanos y materiales, el estudiante deberá aspirar a aprender sin que se le enseñe. De este modo, el aprendizaje de una lengua se convertirá en un comportamiento personal, en una actitud activa y autónoma por parte del estudiante. (Ruiz de Zarobe, 1997, p. 185)

3.2.1.3. Calificación de las competencias clave

En el artículo 7 de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015) la evaluación de las competencias clave queda establecida. (p. 5) Estas tienen que ser evaluadas atendiendo a su naturaleza, que como ya se ha dicho, no van encaminadas a la adquisición de conocimiento, sino a la puesta en práctica de las mismas, lo más real posible, para que el alumnado sea capaz de resolver problemas de cualquier tipo utilizándolas y haciendo uso de lo que ellas implican: los conocimientos, las destrezas, los valores y las actitudes que cada una conlleva. Todo esto debe ser evaluado.

La evaluación de las competencias va de la mano con los estándares de aprendizaje evaluables. Cada estándar con cada competencia a las que contribuyen tal y como dice la orden citada. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, p. 5) Además, esta evaluación también tiene que ver con la evaluación de los contenidos de la materia de forma integrada. Para ello, el profesorado es libre de utilizar los métodos que considere

oportunos siempre y cuando integre la evaluación con el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, p. 5)

Es de suma importancia destacar el papel del alumnado en esta parte del proceso. Esta orden deja claro las innegables ventajas de que el alumnado tenga un papel activo en la evaluación de las competencias, dotándose de, entre otras herramientas, la autoevaluación:

Asimismo, es necesario incorporar estrategias que permitan la participación del alumnado en la evaluación de sus logros, como la autoevaluación, la evaluación entre iguales o la coevaluación. Estos modelos de evaluación favorecen el aprendizaje desde la reflexión y valoración del alumnado sobre sus propias dificultades y fortalezas, sobre la participación de los compañeros en las actividades de tipo colaborativo y desde la colaboración con el profesorado en la regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, p. 5)

La Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, realizó el Kit Básico para Evaluar y Calificar (2020) partiendo de lo que se establece en la normativa vigente, a modo de respuesta para cuestiones planteadas por el profesorado de las islas persiguiendo el éxito del alumnado. En el punto 19 de este kit se responde a la pregunta de cómo se evalúan las competencias. (pp. 10-11) En esta respuesta definen a los criterios de evaluación como referente fundamental para la evaluación de las competencias vinculadas a las materias, “puesto que han sido redactados con una sintaxis competencial”. (Kit Básico para Evaluar y Calificar, 2020, p. 10)

En este kit, el profesorado, en la evaluación de las competencias, es libre de valorar al alumnado haciendo uso del trabajo realizado por este durante el periodo de tiempo a evaluar, y, para ello, “podrá ayudarse de las rúbricas de las asignaturas y del “Documento escalera” en el caso de las competencias”. (Kit Básico para Evaluar y Calificar, 2020, p. 11) Además, tal y como dice el kit, tienen a su disposición una aplicación que les facilita el trabajo de evaluar las competencias al alumnado. La calificación final de cada competencia se fijará tras las sesiones de evaluación compartidas con el resto del profesorado, de forma conjunta con este. (Kit Básico para Evaluar y Calificar, 2020, p. 11)

La evaluación es parte fundamental de cualquier proceso aprendizaje, y con la correcta consecución de la misma, los resultados para con el alumnado serán más favorables y positivos.

3.3. El currículo de Canarias y la autonomía del alumnado

A la hora de realizar el diseño la programación didáctica, el profesorado debe prestar atención al currículo, pues su importancia con respecto a este es resultar ser fundamental, ya que en él hay numerosas cuestiones que lo conciernen directamente. Por ello, se procederá aquí a realizar un análisis del, en este caso, Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias (Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias, 2016) y la importancia de este para la planificación y la programación.

En este currículo, establecido en el decreto, se enuncia que los criterios de evaluación que hay en la definición de cada asignatura presente en él, ya sea troncal, específica o de libre configuración autonómica, sirven de referente para que el profesorado planifique su docencia, y por lo tanto diseñe y lleve a cabo su programación didáctica. La razón por la que los criterios de evaluación sirven de referente, tal y como dice en este decreto, es porque conecta todos los elementos del currículo: objetivos de la etapa, competencias, contenidos, estándares de aprendizaje evaluables y metodología. (Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias, 2016, p. 17048) Por ello, sería incongruente no darle importancia, ya que para preparar el ejercicio docente es necesario tener estos elementos en alta consideración.

El currículo habla de servir para que el profesorado se guíe utilizándolo para cumplir con su trabajo docente. Esta habla de que ofrece la posibilidad de ser contextualizado dependiendo de las circunstancias en las que se ponga en práctica. Lo que se establece en el currículo, contenidos, recursos, etc. Resulta ser “un catálogo de opciones abierto e inclusivo, que el profesorado adaptará al contexto educativo de aplicación; posibles productos a solicitar al alumnado; contextos de aprendizaje, y finalidades de este”. (Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias, 2016, p. 17049) Este catálogo, entonces, se utilizará de la manera que mejor convenga para cumplir los objetivos de la programación elaborada por el profesorado.

Con lo que respecta el uso del currículo para plantear una programación en la que el alumnado sea protagonista de su aprendizaje y se fomente el trabajo autónomo de este, también hay ciertas consideraciones a destacar nombradas en él. Tal y como dice el currículo, todo lo nombrado anteriormente en relación con ese catálogo de opciones que se hace entrega al profesorado, y la facilidad que hay para contextualizar la enseñanza en base, entre otras cosas, a los objetivos:

Favorece la selección, el diseño y la implementación de situaciones de aprendizaje en las que el alumnado sea el agente de su propio proceso de aprendizaje, al contextualizarse de manera funcional los mencionados procesos cognitivos, afectivos y psicomotrices, permitiendo que sea el alumnado el que construya sus propios conocimientos, logre los objetivos de la etapa y adquiera de manera integrada y significativa las competencias. (Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias, 2016, p. 17049)

Finalmente, este currículo ofrece la posibilidad de que en la programación se pueda acentuar el aprendizaje por competencias, dos de las cuales favorecen en gran medida a la autonomía del alumnado, Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor y Aprender a Aprender, centrándose “en que el alumnado adquiera los aprendizajes imprescindibles para continuar desarrollándose como ciudadanía activa, crítica y responsable en el plano individual, social y académico-profesional”. (Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias, 2016, p. 17047)

3.4. Estrategias de aprendizaje y de enseñanza y el currículo de Canarias

3.4.1. Estrategias de aprendizaje y su clasificación

Las estrategias de aprendizaje implican procesos en los que el que los lleva a cabo es el alumnado. La implicación del alumnado en estos debe ir acompañada de una aplicación teniendo en cuenta las diferentes situaciones posibles, por lo que las estrategias deben ser flexibles y adaptativas, al igual que las estrategias de enseñanza, así la efectividad será mayor, consiguiendo por lo tanto alcanzar que el aprendizaje sea significativo. En un estudio llevado a cabo por García Salinas (2010) donde analiza las estrategias de aprendizaje en relación con el aprendizaje de las lenguas extranjeras “las estrategias de aprendizaje de idiomas, son pensamientos y acciones que los individuos usan para lograr un objetivo de aprendizaje”. (p. 2)

Tal y como apunta Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2002) realizar una clasificación de estrategias de aprendizaje no es una tarea fácil debido a que, entre otras cosas, se debe prestar atención a los objetivos, a lo que se busca como resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje, y esto puede variar según el enfoque. (p. 238) La clasificación que ofrece el Centro Virtual Cervantes en Estrategias de aprendizaje (s.f.) es la que según él es la más difundida en el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras, la que las agrupa en cuatro tipos: estrategias de comunicación, estrategias socioafectivas, estrategias cognitivas y estrategias metacognitivas.

Las estrategias de comunicación evitan que el alumnado abandone la practica comunicativa, utilizando parafraseo, ejemplos, etc. Se trata de que, aunque se presenten dificultades para el alumnado, estas estrategias sirvan de apoyo para que la comunicación se mantenga y sea lo más exitosa posible. (Centro Virtual Cervantes, Estrategias de comunicación, s.f.)

Las estrategias socioafectivas juegan un gran papel en el proceso de aprendizaje. Las emociones y las actitudes también son importantes, ya que, con respecto a la actitud, si es positiva, el alumnado posiblemente tomará más decisiones que puedan aumentar o reforzar su aprendizaje. Con respecto a la parte social, si también es positiva, cabe la posibilidad de que el alumnado esté más dispuesto a establecer contacto con la lengua a aprender, por ejemplo. (Centro Virtual Cervantes, Estrategias socioafectivas, s.f.) Para García Salinas (2010), la estrategia socioafectiva se divide completamente, pasando a ser dos tipos de estrategias completamente distintas, la estrategia afectiva centrándose en “manejar la motivación y regular la ansiedad frente al aprendizaje y estudio” (p. 4) y la estrategia social, que está relacionada con la “cooperación con otros estudiantes y buscar la oportunidad de interactuar con hablantes nativos”. (p. 4)

Las estrategias cognitivas son actividades y procesos mentales que se encargan de mejorar la comprensión de los contenidos, de la asimilación de estos, de su almacenamiento en la memoria y de su recuperación. (Centro Virtual Cervantes, Estrategias cognitivas, s.f.) La principal clasificación que ofrece Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2002) se centra en los procesos cognitivos del aprendizaje, agrupando las estrategias de aprendizaje en: estrategias de elaboración, estrategias de recirculación y estrategias de organización, prestándole también atención a los procesos metacognitivos. Las estrategias de elaboración integra los conocimientos nuevos con los previos y los relaciona, las de recirculación se centra en el repaso para atender a

aprendizajes memorísticos, por lo que no tiene una implicación cognitiva como otras, y las de organización agrupan y clasifican los contenidos para, como las de elaboración, haya una retención y una mayor implicación cognitiva. (pp. 238-240)

Tanto para el Centro Virtual Cervantes en Estrategias metacognitivas (s.f.) como para Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2002) las estrategias metacognitivas son un grupo fundamental dentro de esta clasificación de estrategias que pone en marcha el alumnado. Estas son las que se encargan de planificar, controlar y evaluar el desarrollo del aprendizaje. Implican un conocimiento del alumnado sobre su propio aprendizaje. Siendo conscientes de ello, es esperado que exista una autorregulación. (pp. 243-244) García Salinas (2010) habla de ellas como unas estrategias que incentivan el desarrollo de la autonomía del estudiante. (p. 5)

3.4.2. Estrategias de enseñanza y su clasificación

Las estrategias de enseñanza para el aprendizaje significativo son procedimientos o recursos que se diferencian de las de aprendizaje principalmente en que estas son utilizadas por el profesorado. Al igual que las de aprendizaje, estas deben ser flexibles y adaptativas, teniendo en cuenta el contexto en el que se pondrán en uso. El profesorado debe seleccionar las que mejor se adecuen a cada situación de aprendizaje. (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas 2002, pp. 140-141)

En el caso de este tipo de estrategias es muy importante el diseño previo de la labor docente. La programación se planificará en función a, principalmente, las necesidades del alumnado, de los objetivos que se quieran alcanzar y el contexto en el que se pongan en marcha las distintas situaciones de aprendizaje. Sin embargo, como se dijo antes, deben responder a una adaptabilidad y flexibilidad para que el resultado sea lo más significativo posible para el alumnado. (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas 2002, p. 140-141)

Al igual que las estrategias de aprendizaje, realizar una clasificación de estas es complicado y varía según el autor, porque, atendiendo a la flexibilidad y la adaptabilidad que las debe caracterizar, cada contexto es distinto. La clasificación de estas, atendiendo a algunas de las más representativas según Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2002) atiende a: objetivos, resúmenes, organizadores previos, ilustraciones, organizadores gráficos, analogías, preguntas intercaladas, señalizaciones, mapas y redes conceptuales y organizadores textuales. (p. 142)

Los objetivos permiten que el alumnado pueda prepararse y ubicarse dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje antes de que este comience, activando sus conocimientos previos, además de generar expectativas con respecto a él. (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas 2002, p. 142)

Los resúmenes corresponden a un tipo de estrategia que normalmente se dejaría para el final del proceso de enseñanza-aprendizaje, para que el alumnado integre y organice el contenido de una manera más sintetizada, además de que ofrece la posibilidad de que el alumnado valore su propio aprendizaje. (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas 2002, p. 142)

Los organizadores previos actúan antes del proceso de enseñanza-aprendizaje para introducir y contextualizar los contenidos y establecer vínculos entre este nuevo contenido y los conocimientos previos del alumnado sobre él. (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas 2002, p. 142)

Las ilustraciones y los organizadores gráficos son parecidos ya que sirven de representación visual para apoyar los contenidos durante la impartición, además de servir de orientación en el caso de esquemas o gráficas, así como para organizarse de forma más efectiva. Pueden llegar a captar la atención del alumnado y servir de motivación. (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas 2002, p. 142)

Las analogías hacen su presencia durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para conectar los conocimientos previos y los nuevos, indicando como algo concreto y familiar para el alumnado es semejante a algo todavía desconocido. (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas 2002, p. 142)

Las preguntas intercaladas hacen que la atención durante el proceso de enseñanza-aprendizaje se mantenga y favorece a la orientación y a que los contenidos se retengan. (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas 2002, p. 142)

Las señalizaciones enfatizan y organizan los elementos relevantes del contenido, ayudando también a que se mantenga la atención por parte del alumnado. (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas 2002, p. 142)

Los mapas y las redes conceptuales pueden aparecer durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también al final de este. Estos promueven una organización más adecuada de los contenidos representándolos gráficamente mediante esquemas,

indicando conceptos, proposiciones y explicaciones. (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas 2002, p. 142)

Los organizadores textuales atienden a la organización de los discursos orales o escritos. Con ellos se promueve la comprensión y consiguiente recuerdo de estos contenidos. (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas 2002, p. 142)

Otros autores, como Cañal de León (2000) las clasifica según Antúnez y otros (1992) (citado en Cañal de León, 2000) en actividades de introducción y motivación, actividades relacionadas a los conocimientos previos, actividades de desarrollo, actividades de consolidación, actividades de refuerzo, dirigidas al alumnado que las necesite, actividades de recuperación, también dirigidas al alumnado que las necesite y actividades de ampliación, para el alumnado que haya logrado alcanzar los objetivos antes que el resto. (p. 7) Desde este artículo se plantea que la dificultad de la clasificación de las estrategias didácticas reside en la vaguedad teórica que caracteriza a la actividad o estrategia, a la dificultad de calificar qué rasgos son los relevantes y cuales los más desechables, y, por último, al escaso desarrollo de los procesos e instrumentos metodológicos. (p. 6)

3.4.3. Estrategias en el currículo de Canarias

El primer tipo de estrategias que encontramos en el Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias (Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias, 2016) son de aprendizaje. Éstas aparecen mencionadas tras el componente estratégico de la Competencia Lingüística (CL): “(...) el *Componente Estratégico*, que engloba estrategias comunicativas, socioafectivas, cognitivas y metacognitivas, y, por último, el Componente Personal (...)”. (p. 18236) Sin embargo, también cabe destacar la relevancia de la competencia de Aprender a Aprender (AAP) con estas estrategias, recalcando su contribución a la puesta en práctica de estrategias metacognitivas.

En la redacción del currículo, con respecto a la primera lengua extranjera, la descripción de la competencia de Comunicación Lingüística (CL), subraya la importancia que las estrategias de aprendizaje tienen para su éxito. (Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias, 2016, p. 18235) Estrategias de

comunicación donde el alumnado utilice los temas, el léxico o elementos organizativos del discurso en situaciones donde tengan que utilizar la segunda lengua y se le presenten dificultades, para que así no abandone la comunicación. (Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias, 2016, p. 18236) Estrategias socioafectivas que motiven al alumnado a formar parte en situaciones donde se interactúe socialmente utilizando la segunda lengua. (Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias, 2016, p. 18236) Estrategias cognitivas que sirvan para relacionar el conocimiento previo que sea familiar para el alumnado con respecto a su lengua materna para conectarlo con los conocimientos a aprender en esta segunda lengua. (Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias, 2016, p. 18236) También, para una mayor retención cognitiva, el alumnado debe hacer uso de estrategias organizativas donde la distribución del contenido cobre significado y donde se resalten los detalles más relevantes a aprender. (Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias, 2016, p. 18235)

Aprender a Aprender (AAP) es la competencia que sin duda alguna contribuye más al uso de estrategias de aprendizaje metacognitivas. (Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias, 2016, p. 18237) Para que el alumnado sea capaz de compensar sus carencias con respecto a la lengua extranjera y al tema que se esté tratando en el proceso de enseñanza-aprendizaje, deberá marcarse metas, autorregularse, emplear el reajuste de su aprendizaje, utilizar estrategias de observación, autoevaluación, etc. De este modo, el alumnado podrá asumir el control de su propio aprendizaje y su progreso dentro de este, primero con el fin de alcanzar el objetivo planteado, pero sentando las bases para que esta autonomía esté presente a lo largo de la vida. Sin embargo, aunque estas estrategias metacognitivas sean las que mayor peso tienen en esta competencia, las otras estrategias también tienen un papel dentro de ella. Estrategias socioafectivas para que ellos mismos, con la práctica, aprendan a llevar un estilo de aprendizaje en resonancia con su motivación, empleando estrategias para ello, cooperando con los compañeros para alcanzar el objetivo, que deberá ser asumible para que sea positivo y motivante, entre otras. Y estrategias cognitivas y memorísticas para temas que tengan que ver con el vocabulario de la lengua extranjera, creando vínculos entre la lengua extranjera y la materna, aprovechando las oportunidades que se presentan para practicar la lengua poniendo en prácticas esas palabras, ideas y términos aprendidos.

(Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias, 2016, p. 18237)

Las estrategias de enseñanza del currículo aparecen mencionadas en las orientaciones metodológicas y estrategias didácticas. (Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias, 2016, p. 18242) Aquí se habla de que el profesorado debe aplicar estrategias motivadoras, que surjan de las necesidades del alumnado atendiendo a sus expectativas y siempre estableciendo el vínculo entre conocimientos familiares y los conocimientos nuevos. Por lo tanto, atiende a los objetivos y a las analogías de Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2002) y a las actividades de motivación y relacionadas a los conocimientos previos de Antúnez y otros (1992) (citado en Cañal de León, 2000, p. 7). Además, en esta sección del currículo se habla de usar estrategias de enseñanza que propicien el aprendizaje autónomo del alumnado, la participación activa y protagonista de este en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas estrategias, tal y como se especifica en esta definición de ellas, deben ser flexibles, abiertas y adaptables para cualquier caso, teniendo en cuenta al alumnado que requiera de actividades consolidación, recuperación y ampliación, como establece Antúnez y otros (1992) (citado en Cañal de León, 2000, p. 7) en su clasificación.

3.5. La evaluación como aspecto clave para la programación didáctica y los criterios de evaluación y estándares

3.5.1. Evaluación

Al pensar en evaluación, lo primero que suele venir a la mente es la función que esta tiene con respecto al profesorado que la lleva a cabo. La concepción de la evaluación, por tanto, suele estar fijada en unos parámetros un tanto restrictivos que impiden el uso de ella más allá del uso que le da este agente. Sin embargo, la evaluación puede ser una herramienta más de aprendizaje de la que el alumnado se puede ver beneficiado si se le permite su uso.

Los beneficios pueden ser ricos y numerosos. El Assessment Reform Group, movimiento investigador británico especialista en evaluación, publicó en 2002 los diez principios, basados en investigaciones que llevaron a cabo, de la evaluación para el aprendizaje. Estos fueron creados con el fin de que los docentes aprendan a guiar el aula en este estilo, ofreciéndoles al alumnado los beneficios de la evaluación. Tal y como

exponen en su publicación, la evaluación para el aprendizaje significa un importante paso hacia el aprendizaje del alumnado, de la que se han visto beneficiados un considerable número de individuos y asociaciones. (Nuffield Foundation, s.f.)

Algunas ventajas que destacar de su investigación, reflejadas en Broadfoot et ál (2002):

- El alumnado obtiene información sobre su progreso y la usa para crear nuevos objetivos de aprendizaje
- El alumnado es consciente de como aprende, teniendo en cuenta lo que quiere lograr en su aprendizaje y como lograrlo porque se fomenta la introspección
- El alumnado recibe un *feedback* constructivo
- El alumnado gana en motivación porque se enfatiza en lo que aprende y consigue
- La autonomía del alumnado es protegida y se le permite tomar decisiones
- El alumnado tiene la oportunidad de mejorar en su trabajo
- El alumnado puede llegar a tener más ganas de tomar las riendas de su aprendizaje, desarrollando sus capacidades con respecto a la autoevaluación
- Los logros y esfuerzos del alumnado son reconocidos

Alcaraz Salarirche (2014) lleva a cabo un estudio de naturaleza pedagógica en el que nos hace conocedores de las distintas formas de enseñar partiendo desde el siglo XX hasta nuestros días. En él subraya que la evaluación en el aula experimentó fuertes cambios debido a esas nuevas formas de enseñar que fueron asentándose en nuestro sistema con el paso del tiempo. Una parte de su análisis concluye en que se comenzó a tener en cuenta el interior del alumnado partícipe de ese proceso de enseñanza y aprendizaje. Alcaraz Salarirche (2014) habla del rol activo del alumnado como algo sumamente positivo en ese proceso, donde es también este mismo alumnado el que decide y construye lo que aprende. (p. 64) Esta forma más reciente de entender este proceso no deja atrás a la evaluación:

Se trata de una concepción que, a nuestro entender, revoluciona todo lo que envuelve a la tarea de enseñar y aprender y que debe revolucionar a la tarea de evaluar ya que, desprende a la persona que enseña de la capacidad de control sobre lo que construye la persona que aprende, que lo hace poniendo en juego todo lo que es, de forma activa, protagonista y dueña de su proceso de aprendizaje, único y personal. Lejos queda aquella concepción lineal del aprendizaje donde controlar y valorar lo que, se supone, aprendía una persona era una tarea también simple y mecánica. (Alcaraz Salarirche, 2014, p. 64)

En esta forma de entender la evaluación es importante destacar el papel del alumnado como agentes autónomos, capaces de llevar las riendas de su aprendizaje. El docente, tiempo atrás obsesionado por llevar el control, para así obtener las mismas respuestas calculadas con anterioridad sin importar la individualidad del alumno o alumna, pasa a un segundo plano. Bajo esta forma de entender el aprendizaje, y la evaluación incluida en ese proceso, no hay forma alguna de predecir con exactitud las respuestas del alumnado. El aprendizaje es, por lo tanto, “incontrolable, impredecible, inmedible”. (Alcaraz Salarirche, 2014, p. 66)

3.5.2. Autoevaluación

Como describen Black y William (1998) miembros del Assessment Reform Group mencionado anteriormente, estudios anteriores al suyo son concluyentes a la hora de describir la autoevaluación como medio para que el alumnado conozca y entienda sus objetivos de aprendizaje, para que entiendan el criterio con el que se les evalúa y para que tengan la oportunidad de reflexionar sobre su trabajo. (pp. 26-27) En este artículo en concreto, la autoevaluación se contempla como el desarrollo de las capacidades del alumnado para que estos sean capaces de detectar fracturas en su aprendizaje y dejarles elegir a ellos mismos la dirección en que las medidas deben apuntar para darles solución. Esto, por lo tanto, implicaría que desarrollasen la capacidad de autoevaluarse y a lo mejor hasta colaborar con sus compañeros para realizar dicha autoevaluación. (p. 25)

También hay lugar para la autoevaluación en el Kit Básico para Evaluar y Calificar. (Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias, 2020) En él responden a la pregunta de si hay lugar para esta herramienta en la calificación del alumnado. (p. 10) Lo que dice la respuesta es que el profesorado es el único que tiene poder sobre la calificación del alumnado, y que lo que piense el alumnado sobre su proceso de aprendizaje es algo secundario. Sin embargo, se deja claro que el profesorado tiene la libertad de tomar la evaluación como herramienta válida que le puede ayudar a realizar la evaluación, y puede darle el peso que considere oportuno.

3.5.3. La evaluación formativa

La evaluación formativa es un tipo de evaluación que se centra en el alumnado. Con ella se busca que durante el proceso de aprendizaje el alumnado se desarrolle

adecuadamente en base a los objetivos propuestos por el profesorado y que mejore todo lo posible en el camino hacia ese objetivo.

Todo lo aquí argumentado servirá para realizar un acercamiento lo más profundo y exacto posible a la definición de la evaluación formativa y lo que esta supone, basándome en el trabajo de Regier (2012); este tipo de evaluación se basa en el seguimiento detallado de las tareas propuestas por el profesorado para el alumnado. Con los resultados de estas, el profesorado adecuará la formación y hará cambios en la planificación docente utilizando estrategias propias de la evaluación formativa para atender a las necesidades del alumnado.

Regier (2012) subraya la importancia que tiene el utilizar estrategias de naturaleza informal sin otorgar una calificación numérica a las mismas. (p. 5) Lo que debería conllevar el uso de estrategias de evaluación formativa es el uso de un *feedback* descriptivo para que el alumnado actúe en base a él. (p. 5) Respecto a las estrategias y a su uso, un estudio de Orozco Jutorán (2006) que analiza los distintos tipos de evaluación, como la evaluación sumativa que mencionará a continuación, estima que:

Este tipo de evaluación se realiza constantemente a través de actividades que se desarrollan en el aula (debates, reflexiones, preguntas, conclusiones, etc.) que siguen a los ejercicios desarrollados en el aula de forma que los estudiantes, con el recuerdo ‘fresco’ de lo que acaban de hacer, deben relacionarlo con el marco más amplio de la asignatura o del conocimiento o competencia en cuestión. (Orozco Jutorán, 2006, p. 5)

Volviendo a Regier (2012) se pueden usar estrategias de forma individual, grupal o con el conjunto de la clase al completo, pero es muy importante que estas atiendan a una diversidad individual. (p. 6) Puede haber alumnado que necesite unas estrategias en concreto y otro que haya conseguido alcanzar los objetivos del aprendizaje, por lo que en estos casos el profesorado debe tener esto en cuenta para apuntar hacia objetivos más alto con estos últimos. (p. 6)

3.5.4. La evaluación sumativa

En el trabajo de Regier (2012) basado en la evaluación formativa, se realiza una introducción comparativa a los diferentes tipos de evaluación para verlas reflejadas junto con la formativa. (p. 5) En ella se menciona otro tipo de evaluación llamado “evaluación sumativa”.

A este tipo de evaluación se le ha dado un mayor uso a lo largo de los años, por lo que es fácilmente reconocible. Se basa en otorgar una puntuación al alumnado al final del proceso de aprendizaje, una vez este haya acabado. Esta evaluación, como dice Regier (2012) muestra lo que el alumnado ha aprendido y nos evidencia de ello. (p. 5) Sin embargo, en el trabajo de Orozco Jutorán (2006) se menciona que lo que comúnmente suele ser una estrategia de evaluación sumativa es un examen final, y, aunque su estudio se basa en el ámbito de la traducción y como aplicar las estrategias de evaluación para esta rama, “realizar un solo examen final para calificar a un alumno no ofrece información suficiente sobre el nivel de conocimientos adquiridos por el estudiante” (p. 8). Orozco Jutorán (2006) argumenta como una posible causa, para la a veces poca fiabilidad de las pruebas de este tipo, que el rendimiento es diferente bajo la presión de un examen que bajo situaciones consideradas normales en el aula. Aconseja la realización de ejercicios a lo largo del proceso de aprendizaje que serían devueltos corregidos por el profesorado. (p. 8) No obstante, de alguna manera esto respondería más bien a estrategias de evaluación formativa, siempre y cuando el profesorado realice ajustes en su labor en base a las evidencias que iría recogiendo de la evolución del alumnado durante el proceso de aprendizaje.

Para finalizar, Orozco Jutorán (2006) llama a la responsabilidad del alumnado en el proceso de aprendizaje y a la correcta aplicación de los procesos de evaluación enunciando lo siguiente:

Establecer unos criterios de evaluación claros y que los alumnos los conozcan desde el principio del curso, de manera que sepan qué se espera de ellos, comprendan los comentarios y la información que van recibiendo del profesor y puedan autoevaluarse, haciéndose responsables de su propio proceso de aprendizaje. (p. 9)

Tanto las estrategias de evaluación formativa como las de evaluación sumativa emplean el uso de tareas, exámenes y pruebas en general de naturaleza variada, es el resultado de estas las que determinarán el rendimiento del alumnado. Con la evaluación formativa, puesto que se lleva a cabo a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, se podrán tomar medidas para que el alumnado mejore si el rendimiento resulta ser deficiente, con la sumativa esto no sería posible dado que se realizan al final de una etapa, se valora su rendimiento, pero de cara a la próxima etapa o curso académico.

3.6. Técnicas e instrumentos de evaluación

La clasificación que se presenta a continuación es una propuesta por Berliner (1987) (citado en Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002, p. 367) que atiende al grado de formalidad de las técnicas y de los instrumentos que se usan para llevar la evaluación a cabo. Además, tal y como se indica en el trabajo de estos autores, varias de estas no pueden atender puramente a tan solo una de las clasificaciones, pues dependen también del uso que se les dé. (p. 367) Cabrera Rodríguez (2011) indaga en esta complejidad e incluso califica de iluso (p. 114) el apuntar a una categorización ideal, pues la oferta de técnicas e instrumentos de evaluación es un abanico amplio y diverso (p. 112) y, además, en “una misma técnica pueden observarse variaciones en la planificación o en el proceso de recogida de información” (p. 115). En este mismo estudio, la definición de estas técnicas e instrumentos se basa en que sirven para recoger información (p. 114) y la planificación que se propone en él incluye la mayoría de las técnicas e instrumentos que en la clasificación de Berliner (1987) (citado en Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002).

3.6.1. Técnicas e instrumentos de evaluación formal

Berliner (1987) (citado en Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002) distingue entre: pruebas o exámenes, mapas conceptuales y evaluación de desempeño. (p. 379)

Las pruebas o exámenes, las cuales Cabrera Rodríguez (2011) categoriza como técnicas de prueba, consisten en aquellas situaciones que normalmente, en su forma más típica, son controladas por el profesorado y sirven para verificar el grado de conocimiento del alumnado sobre un tema. (pp. 114-115) Son llevadas a cabo para realizar una evaluación objetiva libre de interpretaciones subjetivas. (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002, p. 379)

Los mapas conceptuales se usan para la evaluación de contenidos declarativos que normalmente se evalúan por medio de la memorización. Se pueden realizar con el profesorado proponiendo un tema, un grupo de temas o dándoles al alumnado la estructura del mapa conceptual con el tema y pidiéndole que añadan lo que consideren necesario. (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002, pp. 384-385)

La evaluación de desempeño, que Cabrera Rodríguez (2011) categoriza como técnicas de prueba y producciones de aprendizaje, consiste en que el alumnado ponga en

práctica lo aprendido. Además, afirma que adquieren especial relevancia en los momentos actuales dados los enfoques de aprendizaje por competencias, de naturaleza holísticos y significativos. (p. 117)

3.6.2. Técnicas e instrumentos de evaluación semiformal

Berliner (1987) (citado en Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002) distingue entre: trabajos y ejercicios que los alumnos realicen en clase, tareas y trabajos que los profesores encomiendan a sus alumnos para realizar fuera de clase y evaluación de portafolios. (p. 372)

Los trabajos y ejercicios que los alumnos realicen en clase son para que el profesorado pueda verificar en un momento concreto del proceso de enseñanza-aprendizaje el nivel de comprensión o ejecución por parte del alumnado. De forma individual o grupal, deben servir para que estos reflexionen, profundicen o practiquen sobre el tema en cuestión. (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002, p. 372)

Para las tareas y trabajos que los profesores encomiendan a sus alumnos para realizar fuera de clase las directrices son las mismas que para la técnica anterior. Simplemente se traslada a un entorno fuera del aula, aunque estas tareas y trabajos se tendrán que analizar conjuntamente en el aula, que el profesorado lo retome en la clase y de explicaciones a todo el grupo. (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002, pp. 373-374)

Para Cabrera Rodríguez (2011) la evaluación de portafolios entra dentro de la categoría de técnicas de prueba y producciones de aprendizaje, donde se obtiene información realizando un producto. Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2002) hablan de ella como una manera de agrupar trabajos que el alumnado realice durante un periodo concreto que puede alargarse hasta el curso completo. Esta técnica da lugar a la reflexión por parte del alumnado sobre su trabajo, por lo que da lugar a la autoevaluación, y sirve también para que el profesorado analice el progreso del grupo. (p. 374)

3.6.3. Técnicas e instrumentos de evaluación informal

Berliner (1987) (citado en Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002) distingue entre: observación de las actividades realizadas por los alumnos y exploración por medio de preguntas formuladas por el profesor durante la clase. (p. 367)

La observación de las actividades realizadas por los alumnos, categorizadas dentro del grupo de técnicas de observación que establece Cabrera Rodríguez (2011) donde caben por ejemplo las notas de campo o los diarios, son para Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2002) “la observación de lo que los alumnos dicen o hacen cuando aprenden en una actividad” (p. 367) Para estos autores, puede llevarse a cabo en contextos naturales o mediante alguna actividad planificada donde el alumnado está aprendiendo de manera más autónoma. Con esta técnica se puede valorar el aprendizaje o lo aprendido después de un momento concreto (p. 367).

La exploración por medio de preguntas formuladas por el profesor durante la clase atendería a la categoría de técnicas de análisis de contenido de Cabrera Rodríguez (2011) pues las define como “proceder metodológico de recogida de información caracterizado por analizar de manera sistemática y objetiva cualquier comunicación (oral, gráfica o escrita)”. (p. 121) Para Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2002) la exploración por medio de preguntas formuladas por el profesor durante la clase es crucial para que el profesorado identifique los indicadores que le digan si se están cumpliendo los objetivos marcados, si el alumnado está comprendiendo, si hace falta repetir o aclarar, profundizar, etc. (pp. 370-371)

4. Propuesta de actividades

El contexto educativo para el que estas actividades se plantean se caracteriza por el traslado del proceso de enseñanza y aprendizaje de la modalidad presencial a la modalidad telemática en grupos de alumnado cursando 3º de educación secundaria. Estas actividades están planteadas en el contexto actual, en el que el alumnado tiene que poner en práctica su autonomía como nunca antes lo había tenido que hacer. Con ellas, se fomenta y monitoriza esa autonomía, y también ayudan a hacer al alumnado ser consciente de su aprendizaje durante todo este tiempo en el que no dispone de la presencia del docente.

4.1. *Pen pal* activity

Descripción:

Actividad individual en la que el alumnado establece contacto por correo electrónico con alumnado perteneciente a una comunidad autónoma española distinta. Una posible combinación sería la de alumnado de Canarias con alumnado de Madrid. El principal tema abordado en la correspondencia será el de las experiencias de cada uno con respecto al confinamiento impuesto por la declaración del estado de alarma debido a la pandemia de enfermedad por Covid-19.

Tomando como ejemplo la combinación antes sugerida, Canarias y Madrid, cabe de esperar que las experiencias del alumnado sean muy distintas, por lo que la comunicación puede llegar a ser muy rica en cuanto a oportunidades de poner en práctica el idioma de una forma interesante se refiere.

Justificación:

Con esta actividad se ponen en práctica los contenidos adquiridos utilizando una situación real después de una unidad didáctica o periodo académico concreto. En ella, el alumnado, durante el tiempo que dure esta actividad, aplicará las estrategias que crea necesarias tanto para entender como para redactar, además de tener en cuenta aspectos sociales y culturales que ayudarán a que la correspondencia por email sea exitosa.

En definitiva, con esta actividad, el alumnado será el protagonista de su aprendizaje y le hará crecer en muchos aspectos como estudiante, pero también como persona en un mundo compartido con diversidad de culturas.

Roles:

- Profesorado:

Explicar la actividad, ofrecer instrucciones específicas, promover que el alumnado conecte con sus aprendizajes previos y ya adquiridos para ponerlos en práctica, aclarar las dudas y promover la revisión y reflexión sobre el texto elaborado con respecto a los componentes funcionales, lingüísticos y a los aspectos socioculturales y sociolingüísticos.

- Alumnado:

Preguntar en el caso de que haya dudas, realizar la actividad siguiendo las instrucciones propuestas, conectar los aprendizajes previos y ya adquiridos para ponerlos y revisar y reflexionar sobre el texto elaborado con respecto a los componentes funcionales, lingüísticos y a los aspectos socioculturales y sociolingüísticos.

Competencias clave:

En esta actividad, además de las competencias que se promueven con los objetivos planteados – Aprender a Aprender y Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor – hace uso de la competencia de Comunicación Lingüística y de la competencia de Competencias Sociales y Cívicas. Comunicación Lingüística está presente porque el alumnado hace uso del inglés valiéndose de destrezas escritas expresándose e interactuando con otra persona. Pone en práctica los conocimientos lingüísticos y sociolingüísticos para la comunicación real y efectiva. (Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias, 2016, p. 18235). Competencias sociales y cívicas porque el alumnado hace uso del inglés interactuando con otra persona, empleando convenciones sociales, normas de cortesía y diferentes registros. Además, en esta actividad, es altamente probable que existan diferencias culturales y socioculturales entre el alumnado que establezca contacto, por lo que llegarán a trabajar la comprensión de otras formas de vida, promoviendo el respeto y contribuyendo al desarrollo de las habilidades sociales. (Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias, 2016, p. 18237)

Aprender a Aprender:

Esta actividad contribuye a esta competencia porque el alumnado, sin contar con la ayuda con la que contaría normalmente del profesor o profesora, tiene que hacer uso

de sus conocimientos para establecer contacto con esta persona, escribiéndose por email. Es una actividad muy similar a las de escritura de redacciones, aunque posee un elemento motivador muy importante que es el de saber que se está estableciendo contacto real y que la otra persona le va a contestar sobre lo que él o ella le haya escrito. Sin embargo, sigue siendo similar a la escritura de redacciones, entre otras cosas, y en la línea de lo que aquí se fomenta, el alumnado tiene que emplear estrategias de planificación, supervisión y evaluación del resultado. Planear lo que quiere contar en ese email, supervisar que todo esté bien escrito, haya claridad, coherencia etc. Y, además, evaluar, una vez recibido el email de respuesta, que todo lo que le había escrito se entendió, si tuvo éxito o no, si no le contestó a algunas de las cosas que le dijo en el email y cuál puede ser el motivo, si el tono del email a la otra persona le pareció el adecuado y no hubo malentendidos, etc. La actividad ofrece la posibilidad de que estas dos personas mantengan conversaciones a lo largo de un período de tiempo establecido por el profesorado, por lo que tendrán oportunidades de corregir sus fallos y mejorar con el tiempo. Esto abre la oportunidad de que crezca la autoconfianza del alumnado y su motivación por aprender y emplear diferentes estrategias para ello aumente.

Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor:

Esta actividad contribuye a esta competencia porque en el mundo en el que vivimos, las posibilidades de verse sola o solo en una situación en la que haya que hablar con una persona usando el idioma del inglés son muy grandes, pues una de las cuestiones que afirma la descripción de esta competencia es que el aprendizaje de idiomas puede durar toda la vida, y el alumnado debe de verse en este tipo de situaciones con la mayor antelación posible. El grado de autonomía en esta actividad es notable, el alumnado es el protagonista de su aprendizaje en esta actividad en la que es libre de abordar el tema del confinamiento como más cómodo se le presente, decidiendo después qué otros temas abordar con la persona por email, tomando todas las decisiones que guarden relación con la conversación. Además, tal y como se explica en la descripción, cabe de esperar que las experiencias de las dos personas sean muy distintas con respecto a ese tema, se espera que la conversación sea muy rica e interesante para el alumnado, es posible, por lo tanto, que haya algún momento en el que haya que adaptarse y/o resolver algún pequeño problema que surja en la conversación. Finalmente, esta actividad también busca la iniciativa e interés del alumnado en entablar conversación con otros alumnos y alumnas, algo que se fomenta desde esta competencia.

Contenidos:

- Bloque de aprendizaje III: Comprensión de textos escritos. Dimensión del alumnado como aprendiente autónomo. Contenido 1, 2, 3, 4, 5 y 6.
- Bloque de aprendizaje IV: Producción de textos escritos: expresión e interacción. Dimensión del alumnado como aprendiente autónomo. Contenido 1.1., 1.2, 2.1., 2.2., 2.3. y 3.1.
- Bloque de aprendizaje V: Aspectos Sociolingüísticos, Socioculturales Y Emocionales. Dimensión del alumnado como hablante intercultural y sujeto emocional y creativo. Contenido 1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5 y 2.1.

Criterios de evaluación:

- 7. Aplicar las estrategias más adecuadas para comprender el sentido general, la información esencial, los puntos e ideas principales o los detalles relevantes de textos, en formato impreso o digital, con el fin de responsabilizarse gradualmente de su propio aprendizaje, desarrollar su autonomía y aprovechar el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo.
- 9. Aplicar las estrategias adecuadas para redactar textos breves y con estructura clara, sean manuscritos, impresos o en formato digital, con el fin de responsabilizarse gradualmente de su propio aprendizaje, desarrollar su autonomía y aprovechar el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo.
- 10. Aplicar a la comprensión y producción del texto los conocimientos socioculturales y sociolingüísticos significativos de los países donde se habla la lengua extranjera, adaptando estos al contexto en que se desarrollan, respetar las convenciones comunicativas más elementales, mostrando un enfoque intercultural y una actitud de empatía hacia las personas con cultura y lengua igual o distinta, y desarrollar una visión creativa y emocional del aprendizaje propiciadora de la motivación y del pensamiento efectivo y divergente, con el fin de identificar la lengua extranjera como vehículo para el entendimiento entre los pueblos y de contribuir al pleno desarrollo personal, creativo y emocional del individuo.

Tipo de técnica e instrumento de evaluación:

Evaluación de desempeño:

El tipo de técnica e instrumento de evaluación al que esta actividad pertenece es una evaluación de desempeño perteneciente a la categoría de técnicas e instrumentos de evaluación formal de Berliner (1987) (citado en Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002, p. 379)

Con esta actividad, el alumnado emplearía lo aprendido para la comprensión y producción de textos escritos de una forma real y significativa, además de contribuir al aprendizaje por competencias.

En el apartado de anexo incluyo una rúbrica basada en las rúbricas de calificación de los criterios de evaluación correspondientes a los criterios de evaluación de las materias de la Educación Secundaria Obligatoria cuyo currículo queda establecido en el DECRETO 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC n.º 136, de 15 de julio de 2016), publicadas en la Resolución de 24 de octubre de 2018, por la que se establecen las rúbricas de los criterios de evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, para orientar y facilitar la evaluación objetiva del alumnado en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC n.º 218, de 12 de noviembre)¹. Esta rúbrica sirve para orientar y facilitar la evaluación objetiva de todo el alumnado que realice esta actividad, pues responde a los criterios de evaluación asignados a ella.

Estrategia evaluativa:

Evaluación formativa:

La estrategia evaluativa para esta actividad es la de evaluación formativa. Centrada en el alumnado, esta estrategia evaluativa busca la mejora de este y del proceso de enseñanza planificado por el profesorado. Haciendo uso del *feedback* descriptivo cada vez que se haya elaborado un texto para esta actividad, además de servir para el alumnado, el profesorado tendrá constancia de la evolución, teniendo la oportunidad de servir de guía en futuras actividades.

¹ <https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/secundaria/informacion/rubricas/rubricas-de-educacion-secundaria-obligatoria/index.html>

4.2. Portfolio activity

Descripción:

Actividad individual en la que el alumnado recopilará cronológicamente su trabajo académico de la materia de Primera Lengua Extranjera, para, posteriormente, acabado un periodo de tiempo específico, y también durante el mismo, este analice sus logros y esfuerzos en relación con los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación. Además, dentro del periodo en el que el uso del portafolio esté implementado, cada actividad o tarea que se incluya en él irá acompañada del *feedback* del profesorado y de una ficha que el alumnado deberá cumplimentar. La ficha estará enfocada en cuestiones de organización, aprovechamiento del tiempo, la evitación de distracciones y descansos, etc.

Justificación:

Esta actividad busca que el alumnado reflexione y se preocupe por su progreso dentro de los procesos de aprendizaje, por lo que promueve su autonomía, el pensamiento crítico reflexivo y, además, por su elemento motivador, hace que el alumnado profundice en su aprendizaje para plantearse y alcanzar nuevos objetivos. Debido al uso de la rúbrica, esta actividad también busca que el alumnado aprenda a aplicar ciertas pautas de alta necesidad en su proceso de aprendizaje. Pautas que podrán ser aplicadas en diversos contextos, tanto presentes como futuros, y que les ayudarán a alcanzar sus metas en procesos de aprendizaje permanente.

Roles:

- Profesorado:
Explicar la actividad, ofrecer instrucciones específicas, promover que el alumnado conecte con su proceso de aprendizaje, aclarar las dudas y promover la reflexión sobre las tareas que compongan el portafolio elaborado con respecto a los componentes funcionales, lingüísticos y a los aspectos socioculturales y sociolingüísticos para que el alumnado profundice en su aprendizaje y se plantee alcanzar nuevos objetivos.
- Alumnado:
Preguntar en el caso de que haya dudas, realizar la actividad siguiendo las instrucciones propuestas, conectar con el propio proceso de aprendizaje, reflexionar sobre el mismo con respecto a los componentes funcionales,

lingüísticos y a los aspectos socioculturales y sociolingüísticos y con respecto a sus estrategias de planificación, supervisión y evaluación.

Competencias clave:

Aprender a aprender:

Esta actividad contribuye a esta competencia por varios motivos. En ella, el alumnado se convierte en el protagonista de su propio aprendizaje y adopta un papel mucho más autónomo que le servirá su vida en contextos futuros. Tanto el portafolio como la ficha que tendrán que cumplimentar con cada tarea está directamente conectada con las estrategias metacognitivas del aprendizaje del alumnado. El uso de estas estrategias queda reflejado en la descripción de esta competencia en relación con la asignatura, ya que aprenden trabajan la planificación de su trabajo, la consecución de metas, a supervisar su trabajo y a autoevaluarse, utilizando el *feedback* del profesorado para encontrar los errores y progresar. (Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias, 2016, p. 18237) De hecho, desde esta descripción, se nombra el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL), que, aunque no sea exactamente lo mismo que esta actividad, las similitudes son numerosas.

Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor:

En esta actividad, al tratarse de una que se realiza a lo largo de un determinado tiempo y en la que el alumnado debe adoptar una autonomía, es necesario que haya por su parte una proactividad o iniciativa ya que el papel del profesorado aquí pasa a segundo plano y es este el que debe ser lo suficientemente responsable como para cumplir con ella. Esta competencia, además de por la proactividad, se define por el protagonismo del alumnado en los procesos de aprendizaje, sean estos u otros a lo largo de su vida en diferentes contextos. Las actividades que contribuyan a esta competencia irán progresando a lo largo del tiempo, llegando a ser cada vez más actividades en las que el alumnado se autoevalúe y además use “Sentido crítico, responsabilidad, autoconfianza, planificación y gestión de habilidades para seleccionar los materiales adecuados, buscar información útil”. (Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias, 2016, p. 18238)

Esta actividad contribuye a esta competencia ya que es una con características progresivas, donde la autoevaluación tiene lugar con cada tarea que se incluye en el

portafolio. Además, cumplimentando la ficha, toda esa planificación y responsabilidad de la que esta competencia habla, se fomenta en gran medida.

Contenidos:

- Bloque de aprendizaje III: Comprensión de textos escritos. Dimensión del alumnado como aprendiente autónomo. Contenido 6.
- Bloque de aprendizaje IV: Producción de textos escritos: expresión e interacción. Dimensión del alumnado como aprendiente autónomo. Contenido 3.1.
- Bloque de aprendizaje V: Aspectos Sociolingüísticos, Socioculturales Y Emocionales. Dimensión del alumnado como hablante intercultural y sujeto emocional y creativo. Contenido 2.1.

Criterios de evaluación:

- 7. Aplicar las estrategias más adecuadas para comprender el sentido general, la información esencial, los puntos e ideas principales o los detalles relevantes de textos, en formato impreso o digital, con el fin de responsabilizarse gradualmente de su propio aprendizaje, desarrollar su autonomía y aprovechar el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo.
- 9. Aplicar las estrategias adecuadas para redactar textos breves y con estructura clara, sean manuscritos, impresos o en formato digital, con el fin de responsabilizarse gradualmente de su propio aprendizaje, desarrollar su autonomía y aprovechar el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo.
- 10. Aplicar a la comprensión y producción del texto los conocimientos socioculturales y sociolingüísticos significativos de los países donde se habla la lengua extranjera, adaptando estos al contexto en que se desarrollan, respetar las convenciones comunicativas más elementales, mostrando un enfoque intercultural y una actitud de empatía hacia las personas con cultura y lengua igual o distinta, y desarrollar una visión creativa y emocional del aprendizaje propiciadora de la motivación y del pensamiento efectivo y divergente, con el fin de identificar la lengua extranjera como vehículo para el entendimiento entre los pueblos y de contribuir al pleno desarrollo personal, creativo y emocional del individuo.

Tipo de técnica e instrumento de evaluación:

Evaluación de portafolios:

El tipo de técnica e instrumento de evaluación al que esta actividad pertenece es una evaluación de portafolios perteneciente a la categoría de técnicas e instrumentos de evaluación semiformal de Berliner (1987) (citado en Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002, p. 372) Consiste en que el alumnado agrupe los trabajos realizados durante un periodo de tiempo y con él se puede evaluar destrezas, estrategias y actitudes, que viene a ser lo que se busca en esta actividad. Destacan también porque permiten que el alumnado sea mucho más consciente de su progreso ya que fomenta la reflexión y la autoevaluación.

En la siguiente tabla, la Tabla 1 ilustrada debajo, se ve la Ficha de autoevaluación. Esta ficha es una propuesta para esta actividad, en la que el alumnado, con cada actividad que incluya en el portfolio, debe cumplimentar e incluir también. Como se explicó en la descripción de la actividad, la ficha está enfocada en cuestiones directamente relacionadas con los hábitos de estudio del alumnado, pues cuestiones como la organización, el aprovechamiento del tiempo y la evitación de distracciones y descansos son las que el alumnado debe tener en cuenta para mejorar sus procesos de aprendizaje autónomos.

Tabla 1: Ficha de autoevaluación

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN		VALORACIÓN		
1	Tengo una actitud positiva y responsable ante mi aprendizaje	1	2	3
2	Planifico las actividades con antelación aprovechando	1	2	3
3	Tengo claro los objetivos que quiero alcanzar	1	2	3
4	Controlo y monitorizo mi aprendizaje	1	2	3
5	Hago descansos responsables que me permiten concentrarme mejor después de volver a la tarea que esté realizando	1	2	3
6	Ante los problemas pido ayuda al profesorado o utilizo fuentes de información fiables propuestas	1	2	3
7	Reflexiono sobre los aprendizajes adquiridos y propongo nuevos para mi evolución	1	2	3
8	Reflexiono sobre la manera de abordar el proceso de aprendizaje para mejorarlo	1	2	3

Estrategia evaluativa:

Evaluación formativa:

La estrategia evaluativa para esta actividad es la de evaluación formativa. Centrada en el alumnado, esta estrategia evaluativa busca la mejora de este. Esto se consigue con la reflexión y la autocrítica que esta actividad promueve tanto en los contenidos de las tareas que forman el portafolio como en su autonomía como aprendiente haciendo uso de la ficha después de cada tarea. Haciendo uso del *feedback* descriptivo cada vez que se haya elaborado una tarea para cumplimentar esta actividad, además de servir para el alumnado, el profesorado tendrá constancia de la evolución, y también tendrá la oportunidad de analizar las estrategias y las actividades que como docente emplea.

4.3. Registers activity

Descripción:

Actividad grupal en la que el alumnado trabajará los registros formales e informales del inglés mediante el estudio de canciones. Se les entregará una canción en inglés con vocabulario y formas gramaticales informales que tendrán que escuchar y leer para localizar las evidencias de este registro. Una vez hecho esto, los grupos trabajarán en alguna plataforma tipo Google Drive al mismo tiempo, cambiando las formas informales por formales, haciendo uso de colores que diferencien a cada uno de los miembros del grupo para que él o la docente tenga una visión lo más completa posible sobre la realización del trabajo para el *feedback* o para la calificación.

Para fomentar y apoyar la coevaluación, el alumnado cumplimentará una lista de cotejos sobre el trabajo de los otros miembros del grupo al haber acabado la actividad. Una vez cumplimentada, esta tendrá que ser discutida entre ellos y ellas dentro de los grupos.

Justificación:

Esta actividad busca que el alumnado reflexione y se preocupe por su progreso dentro de los procesos de aprendizaje de manera grupal, haciendo uso de la coevaluación, promoviendo la evaluación mutua entre iguales. La coevaluación hará que el grupo analice y reflexione sobre los conocimientos adquiridos, teniendo en cuenta

consideraciones sobre el trabajo de los otros miembros del grupo. Se promueve su autonomía, el pensamiento crítico reflexivo y, además, por su elemento motivador, hace que el alumnado profundice en su aprendizaje para plantearse y alcanzar nuevos objetivos.

Roles:

- Profesorado: Explicar la actividad, ofrecer instrucciones específicas, aclarar las dudas y promover la reflexión y crítica grupal sobre el proceso de aprendizaje, profundizando y planteándose nuevos objetivos.
- Alumnado: Preguntar en el caso de que haya dudas, realizar la actividad siguiendo las instrucciones propuestas, reflexionar en grupo sobre el proceso de aprendizaje, incluyendo las estrategias de planificación, supervisión y evaluación usadas en el trabajo.

Competencias clave:

En esta actividad, además de las competencias que se promueven con los objetivos planteados – Aprender a Aprender y Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor – hace uso de la competencia de Comunicación Lingüística, pues la actividad implica conocer ciertos aspectos del vocabulario y de la gramática inglesa, además de que al ser un trabajo en grupo es fundamental el uso del diálogo y la escucha en la interacción con los demás miembros.

Aprender a aprender:

Esta actividad contribuye al dominio de esta competencia porque, aunque en grupo, en ella están solos sin ayuda del docente, por lo que son los y las protagonistas del proceso de aprendizaje. Para lograr los objetivos de esta actividad, la disciplina y la organización son clave, tienen que planificar todos los pasos que vayan a tomar, dividiéndose o no el trabajo, el número de veces que escuchan y leen la canción, etc. Tienen que tomar las riendas y supervisar que están preparados para pasar a la búsqueda de formas informales, para después pasar a la parte de edición, comprobando que todo esté bien y finalmente evaluando el trabajo realizado.

Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor:

Ya que el papel del profesorado pasa a un segundo plano en esta actividad, es fundamental que el alumnado adopte una actitud positiva en cuanto al trabajo autónomo se refiere, teniendo iniciativa a la hora de tomar decisiones y abordar las canciones y todo lo que ellas conllevan. Algo que se promueve en esta actividad grupal es la coevaluación, especialmente al haberla acabado, evaluando así lo aprendido y la manera de actuar de cada uno de los miembros del grupo, pues desde el DECRETO 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias, se habla de que esta competencia sirve para “desempeñar una tarea en grupo, reestructurar el trabajo y juzgar tanto sus creaciones como las de sus compañeros y compañeras, llegando a participar de forma consciente en el diseño de sus propias situaciones de aprendizaje”. (Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias, 2016, p. 18238)

Contenidos:

- Bloque de aprendizaje III: Comprensión de textos escritos. Dimensión del alumnado como aprendiente autónomo. Contenido 4, 5, 6.
- Bloque de aprendizaje IV: Producción de textos escritos: expresión e interacción. Dimensión del alumnado como aprendiente autónomo. Contenido 1.1., 1.2., 2.3., 3.1.
- Bloque de aprendizaje V: Aspectos Sociolingüísticos, Socioculturales Y Emocionales. Dimensión del alumnado como hablante intercultural y sujeto emocional y creativo. Contenido 1.1., 1.5., 2.2.

Criterios de evaluación:

- 7. Aplicar las estrategias más adecuadas para comprender el sentido general, la información esencial, los puntos e ideas principales o los detalles relevantes de textos, en formato impreso o digital, con el fin de responsabilizarse gradualmente de su propio aprendizaje, desarrollar su autonomía y aprovechar el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo.
- 9. Aplicar las estrategias adecuadas para redactar textos breves y con estructura clara, sean manuscritos, impresos o en formato digital, con el fin de responsabilizarse gradualmente de su propio aprendizaje, desarrollar su autonomía y aprovechar el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo.

- 10. Aplicar a la comprensión y producción del texto los conocimientos socioculturales y sociolingüísticos significativos de los países donde se habla la lengua extranjera, adaptando estos al contexto en que se desarrollan, respetar las convenciones comunicativas más elementales, mostrando un enfoque intercultural y una actitud de empatía hacia las personas con cultura y lengua igual o distinta, y desarrollar una visión creativa y emocional del aprendizaje propiciadora de la motivación y del pensamiento efectivo y divergente, con el fin de identificar la lengua extranjera como vehículo para el entendimiento entre los pueblos y de contribuir al pleno desarrollo personal, creativo y emocional del individuo.

Tipo de técnica e instrumento de evaluación:

Trabajos que los profesores encomiendan a sus alumnos para realizar fuera de clase:

El tipo de técnica e instrumento de evaluación al que esta actividad pertenece es una de trabajos que los profesores encomiendan a sus alumnos para realizar fuera de clase perteneciente a la categoría de técnicas e instrumentos de evaluación semiformal de Berliner (1987) (citado en Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002, p. 372) Consiste en que el alumnado realice de forma autónoma una tarea marcada por el docente. Algo que es muy importante en este tipo de técnica, es que los resultados de las tareas deben ser posteriormente comentados en grupo junto con el o la docente, para así, además de comprobar que se han cumplidos los objetivos de las tareas, dar lugar a la reflexión y a la crítica sobre el trabajo realizado por el alumnado en grupos, avanzando en los procesos de aprendizaje, estableciéndose nuevas metas y siempre reforzando y asegurando las que ya se han conseguido. Para adaptar esto a la docencia telemática, el o la docente podría hacer llegar al alumnado las versiones correctas de las actividades para que así los grupos de alumnado puedan comparar y comprobar para así reflexionar, ver los lugares de mejora y los de éxito.

En la Tabla 2 se ve la Ficha de autoevaluación. Esta ficha es una lista de cotejos propuesta para esta actividad, en la que el alumnado, rodeará afirmativa o negativamente sobre cuestiones que tienen que ver con su compañero o compañera de grupo para la actividad. Como se explicó en la descripción de la actividad, la ficha está enfocada en cuestiones directamente relacionadas con los hábitos de estudio del alumnado, pues

cuestiones como la organización, el aprovechamiento del tiempo y la evitación de distracciones y descansos son las que el alumnado debe tener en cuenta para mejorar sus procesos de aprendizaje autónomos.

Tabla 2: Ficha de coevaluación

FICHA DE COEVALUACIÓN			
1	Mi compañero/a contribuyó a la consecución de la actividad de forma significativa	SÍ	NO
2	Mi compañero/a estuvo presente la mayor parte del tiempo en el que la actividad se estaba realizando	SÍ	NO
3	Mi compañero/a escuchó mis sugerencias y me sentí valorado	SÍ	NO
4	Mi compañero/a ofreció sugerencias constructivas y apropiadas	SÍ	NO
5	Uno de los motivos por los que la actividad fue exitosa fue por el buen trabajo en equipo	SÍ	NO

Estrategia evaluativa:

Evaluación formativa:

La estrategia evaluativa para esta actividad es la de evaluación formativa. Como se explicó con anterioridad, definiendo el tipo de técnica e instrumento de evaluación, es necesario que de alguna manera el resultado de la actividad se comente con el alumnado. Lo que se proponía era hacer llegar al alumnado la versión correcta de la actividad, que no corregida, para que el alumnado por grupos sea el que la corrija. Es evidente que aquí no se otorga, por lo tanto, una nota o una calificación final, pues lo importante, y en lo que debe hacer hincapié el o la docente, es que se reflexione sobre el trabajo realizado y que haya autocrítica sobre el rendimiento. Más adelante, después de haber dado estos pasos, el o la docente podrá dar *feedback* descriptivo y constructivo, dando más pie a la reflexión si fuera posible, fomentando la evolución del alumnado en sus procesos de aprendizaje.

5. Método de investigación

Para este proyecto se realizó un análisis a partir de los datos obtenidos a través de un cuestionario² como instrumento de obtención de datos cuantitativos y cualitativos en el que participaron 22 alumnos y alumnas de distintas especialidades de este máster, el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

La razón por la que se decidió pedir la participación del alumnado de este máster tiene que ver con la naturaleza del tema que se trata en este proyecto. Este es un proyecto basado en la evaluación como medio para fomentar la autonomía del alumnado, y se consideró importante conocer el grado de dominio de este tema por parte de los participantes, así como su opinión y futura implicación con lo que respecta a la autonomía del alumnado se refiere.

Hubiese sido muy interesante haber contado con la participación de profesorado y alumnado de dentro del sistema educativo, pero las circunstancias en las que se llevaron a cabo este proyecto, afectado por el estado de alarma por la pandemia de enfermedad por Covid-19, hicieron imposible lograrlo.

² <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1bFV6ChVLIKUbvHzkzCpecenJU7EBUejY>

6. Análisis de encuestas sobre la autonomía del alumnado en la evaluación

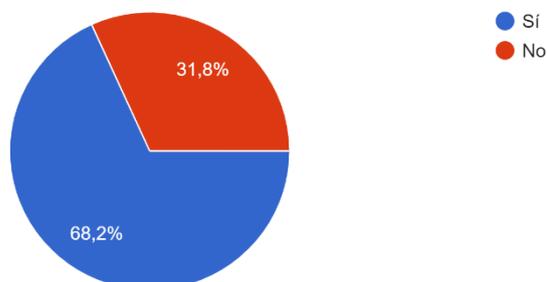
Como ya se ha comentado en este análisis, la autonomía del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje se puede fomentar por medio de la evaluación, utilizando la autoevaluación mayormente. Algunas de las competencias clave, tan importantes en estos procesos, buscan que el alumnado logre desarrollarse de forma autónoma a lo largo de su etapa educativa e incluso posteriormente, a lo largo de su vida, en los diferentes tipos de contextos posibles. Esto es algo a lo que los docentes y nosotros los futuros docentes no podemos dar la espalda. Por ello, este análisis requirió saber el grado de conocimiento que el alumnado de este, el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, posee, además de su actitud ante esta forma de lograr que el alumnado logre alcanzar un grado de autonomía donde sea responsable, reflexivo y crítico. Para ello, se realizó una encuesta. En ella participaron 22 alumnos y alumnas de este máster de distintas especialidades.

La primera pregunta del cuestionario fue de respuesta corta. Esta buscaba saber si entre los participantes la evaluación se tiene en cuenta como un medio del que se puede hacer uso para fomentar la reflexión en el alumnado sobre sus procesos de aprendizaje. 10 participantes de 22 que fueron en total nombraron la evaluación explícitamente en sus respuestas. Además, entre estos 10, 4 nombraron la autoevaluación como una posibilidad y también fueron 4 los que nombraron como otra posibilidad la coevaluación o la evaluación entre compañeros. De resto, de los otros 12 participantes, entre otras cuestiones, nombraron la importancia de las reflexiones a viva voz por medio de debates o discusiones en clase para intercambiar ideas y lograr al final apuntar a la consecución de esa autonomía.

Gráfico 6: Segunda pregunta del cuestionario

2. ¿Alguna vez has diseñado actividades que incluyan la autoevaluación?

22 respuestas

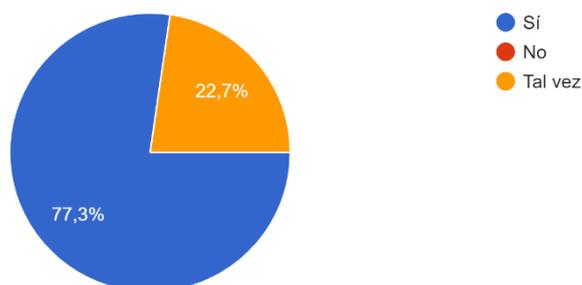


En la segunda pregunta del cuestionario, el 68,2%, 15 participantes, reconoce haber diseñado actividades que incluyesen la autoevaluación como uno de los tipos de evaluación. Por otro lado, el 31,8%, 7 participantes, reconoce no haber incluido la autoevaluación en ninguna de las actividades que haya diseñado, ya sea en su paso por el máster o en su carrera profesional como docente. Sin embargo, es importante destacar que en otra pregunta del cuestionario, la cual buscaba conocer si a los participantes les gustaría incluir la autoevaluación como forma de evaluación en las actividades que diseñen en el futuro, un 77,3%, 17 participantes, dijeron que sí, y un 22,7%, 5 participantes, dijeron que tal vez. Ningún participante marcó la opción de “no”.

Gráfico 7: Décima pregunta del cuestionario

10. Después de haber completado este cuestionario, ¿te animarías a utilizar formas de evaluación que fomenten la autonomía del alumnado?

22 respuestas

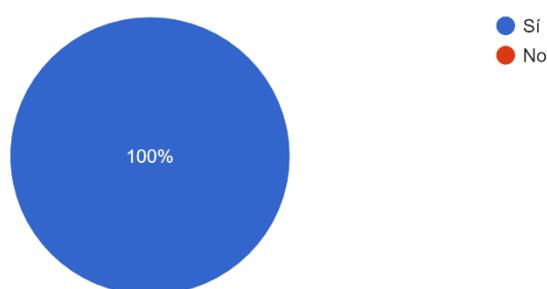


En el gráfico 2, se pueden ver los resultados de la décima pregunta. Esta pregunta se dejó para el final del cuestionario para comprobar que si después de contestar a todas las preguntas, las cuales apuntaban al uso de la evaluación para fomentar la autonomía del alumnado, su visión sobre este tema habría cambiado. Para este estudio es un resultado positivo. No hay ni un solo participante que haya contestado que no, y aunque había algunos que nunca habían usado los métodos evaluativos con este fin, parece que vieron las ventajas que esto tiene con respecto al alumnado y a su aprendizaje.

En general, los participantes del cuestionario parecen estar al tanto de las ventajas que la evaluación puede aportar al alumnado. Otra de las preguntas de respuesta corta en el cuestionario, la tercera pregunta, buscaba saber precisamente eso, qué era lo que los participantes creían que la autoevaluación aportaba. Todas las respuestas que dieron son correctas de una manera u otra. De las 22, 1 respuesta parece un poco vaga, una que dice que la autoevaluación sirve para “mejorar el proceso de aprendizaje”, pero, en teoría, tampoco es incorrecta, porque al final siempre se busca eso. Muchas de las otras respuestas hablan de ser consciente de los errores, reflexionar sobre ellos y avanzar en el aprendizaje y otras simplemente dicen de avanzar en el aprendizaje, formar parte del aprendizaje, etc. Ninguno se equivoca, así que es señal de que conocen este método.

Gráfico 8: Cuarta pregunta del cuestionario

4. ¿Crees que la autoevaluación es importante en los procesos de aprendizaje?
22 respuestas

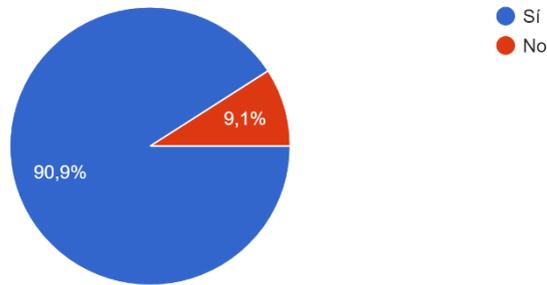


Como se puede ver en el Gráfico 3 arriba ilustrado, el 100% de los participantes creen que la autoevaluación es importante en los procesos de aprendizaje. Ello puede deberse a que crean que sirve para fomentar la autonomía del alumnado, la cual los ayuda a mejorar su aprendizaje, tal y como dijeron en las respuestas cortas en la tercera pregunta arriba mencionada.

Gráfico 9: Octava pregunta del cuestionario

8. ¿Consideras que la autoevaluación fomenta la motivación?

22 respuestas



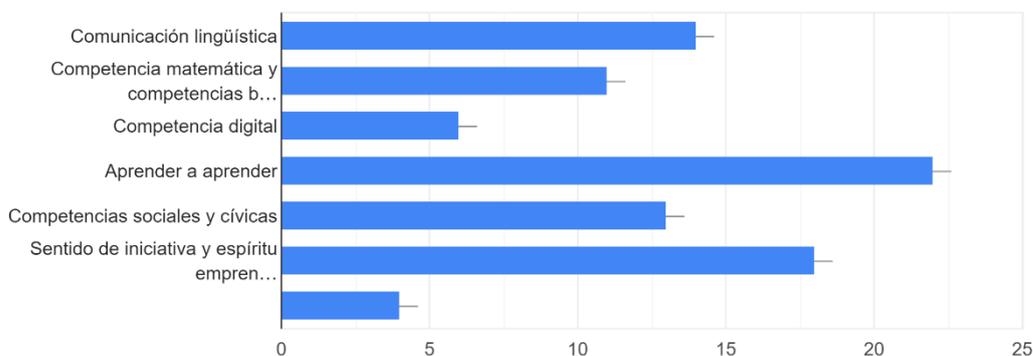
Este gráfico 4 arriba ilustrado, muestra que otra de las cuestiones en las que este estudio y la gran mayoría de participantes del cuestionario coinciden, es que la autoevaluación fomenta la motivación del alumnado. Tan solo un 9,1%, 2 participantes, no lo consideran así. Esto puede deberse a que no conocen de primera mano este tipo de evaluación, no habiéndola incluido en las actividades que haya diseñado, por ejemplo.

Otra de las cuestiones que se han discutido mucho en esta investigación, es el hecho de que cuando el alumnado practica su autonomía dentro de sus procesos de aprendizaje, algunas competencias clave entran en juego. Las dos competencias que más se han nombrado hasta ahora han sido las de Aprender a Aprender y la de Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor.

Gráfico 10: Novena pregunta del cuestionario

9. Selecciona las competencias que consideras que puede desarrollar el alumnado a través de la autoevaluación.

22 respuestas



En el gráfico 5 arriba ilustrado, se puede ver que el 100% de los 22 participantes del cuestionario creen que la competencia de Aprender a Aprender se desarrolla a través de la autoevaluación. La siguiente competencia más seleccionada es la de Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor, con un 81,8%, 18 participantes. Sin embargo, resulta muy interesante para este estudio ver que todas las competencias fueron seleccionadas. Esto quizás se deba a que no se restringió el número de opciones que se podían seleccionar. A lo mejor, si se hubiesen restringido el número de respuestas a 2, estas dos competencias hubiesen seguido siendo las más seleccionadas. También se puede deber a que haya todavía ciertos aspectos de este tipo de evaluación que se desconozcan, y que algunos de los participantes que no habían utilizado nunca la autoevaluación en su docencia, no estuviesen seguros de qué competencias son las que más se fomenta con ella.

7. Conclusiones

Este proyecto ha realizado un repaso teórico de cuestiones muy relevantes sobre la evaluación en la docencia. Al establecer el foco de atención en como esta podría hacer frente a la necesidad de fomentar la autonomía del alumnado, se ha llegado a la conclusión de que es totalmente viable. La propuesta de actividades diseñadas atendiendo al trabajo de tantos autores de los que se hace mención en la primera parte del proyecto y a la legislación española y canaria educativa vigente, materializa esa viabilidad.

Cada una de las actividades es única en sí misma, sin embargo, lo que este proyecto deseaba destacar con ellas, no eran tanto esas diferencias en su apariencia, sino las similitudes en los objetivos que buscan. La elección de contenidos y criterios de evaluación funciona para que no solo se ponga en práctica el idioma del inglés, sino para que se ponga en práctica la capacidad del alumnado de tomar las riendas de sus procesos de aprendizaje, siendo así protagonista de este. Con relación a las competencias clave, está claro que las actividades al final también harán uso de aquellas que tienen que ver más con la comunicación lingüística, por ejemplo, sin embargo, las otras dos competencias a las que se les ha querido dar más importancia en este proyecto, funcionan también perfectamente dentro.

El cuestionario que se realizó y analizó en este proyecto corroboró en gran medida la relevancia del papel de la evaluación en el desarrollo del alumnado hacia una vida en sociedad plena, crítica y madura. Los y las participantes dejaron claro que es un tema importante, y este proyecto ve como positivo que, aunque algunos y algunas participantes no hayan hecho hincapié en esta posibilidad que la evaluación ofrece dentro de las actividades que han diseñado, estén dispuestos y dispuestas a pensárselo en el futuro.

El uso del instrumento de obtención de datos hubiese aportado resultados más significativos si se pudiese haber usado en otras circunstancias con más participantes de dentro del máster o de dentro del sistema educativo. Sin embargo, aunque hubiese sido beneficioso para el proyecto, el papel que juega dentro de este es más bien de acompañamiento a la propuesta de actividades.

Este proyecto ha motivado el planteamiento de un vínculo entre la evaluación y la autonomía del alumnado. Un vínculo para ahora y para el futuro del que solo se sacan beneficios.

8. Referencias bibliográficas

- Alcaraz Salarirche, N. (2014). Un viejo trío de conceptos: aprendizaje, currículum y evaluación. *Aula De Encuentro*, 16(2).
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/1771>
- Antúñez, S., Del Carmen Martín, L. M., Imbernón, F., Parcerisa, A. y Zabala, A. (2009). *Del proyecto educativo a la programación de aula : el qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica*. Barcelona: Graó.
- Arjona Fernández, M. L. (2010). Importancia y elementos de la programación didáctica. *Hekademos: Revista Educativa Digital*, (7), 5-22.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3745653>
- Black P. y William D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 5(1), 7-74. DOI: 10.1080/0969595980050102
- Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., Harlen, W., James, M. y Stobart, G. (2002). Assessment for Learning: 10 Principles. Research-based principles to guide classroom practice Assessment for Learning.
https://www.researchgate.net/publication/271849158_Assessment_for_Learning_10_Principles_Research-based_principles_to_guide_classroom_practice_Assessment_for_Learning
- Cabrera Rodríguez, F. A. (2011). Técnicas e instrumentos de evaluación: una propuesta de Clasificación. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 4(2), 112-124. <https://doi.org/10.1344/reire2011.4.2428>
- Cañal de León, P. (2000). Las actividades de enseñanza: Un esquema de clasificación. *Revista Investigación en la Escuela*, (40), 5-21.
<https://idus.us.es/handle/11441/60181;jsessionid=6552FF0BBA6E46FC9557BD0EF35C7039?>
- Centro Virtual Cervantes. (s.f.). *Estrategias de aprendizaje*. Diccionario de términos clave de ELE
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estrategias.htm
- Centro Virtual Cervantes. (s.f.). *Estrategias cognitivas*. Diccionario de términos clave de ELE

- https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estrateg.htm
- Centro Virtual Cervantes. (s.f.). *Estrategias de comunicación*. Diccionario de términos clave de ELE
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estrateg.htm
 - Centro Virtual Cervantes. (s.f.). *Estrategias metacognitivas*. Diccionario de términos clave de ELE
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estrategmet.htm
 - Centro Virtual Cervantes. (s.f.). *Estrategias socioafectivas*. Diccionario de términos clave de ELE
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estrategsocioaf.htm
 - Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias. (2010, 22 de julio). *DECRETO 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias*. Boletín Oficial de Canarias núm. 143. <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2010/143/001.html>
 - Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias. (2016, 15 de julio). *DECRETO 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias*. Boletín Oficial de Canarias núm. 2395. <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2016/136/001.html>
 - Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias. (2020, 6 de febrero). *Kit básico para evaluar y calificar*. https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/enseanzas/kit_evaluar_calificar/index.html
 - Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. (2.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.
 - Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa. Consejería de Educación y Universidades. Gobierno de Canarias. (s. f.)

Orientaciones para la elaboración de la Programación Didáctica.

<http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/campus/doc/htmls/metodologias/pdfs/unidad01.pdf?v=1>

- García Salinas, J. (2010). Entrenamiento en estrategias de aprendizaje de inglés como lengua extranjera en un contexto de aprendizaje combinado. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 4(8), 18-41. <https://doi.org/10.26378/rnlael48140>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Boletín Oficial del Estado nº. 295. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*. Boletín Oficial del Estado nº. 25. <https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65>
- Nuffield Foundation. (s.f.). *The Assessment Reform Group*. Project overview. Consultado el 4 de abril de 2020. <https://www.nuffieldfoundation.org/project/the-assessment-reform-group>
- Orozco Jutorán, M. (2006). La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en la enseñanza de la traducción. En Varela, M. J. (Ed.), *La evaluación en los estudios de traducción e interpretación* (pp. 47-68). Bienza.
- Parlamento Europeo y Consejo de La Unión Europea. (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de la Unión Europea. (2006/962/CE). 30.12.2006. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>
- Regier, N. (2012). Book two: 60 formative assessment strategies. *Regier Educational Resources*. <https://portal.gssd.ca/public/mr3xg4k4nrxxq5dvfz4hq51omq/Lists/SharedDocuments/Assessment/Formative%20Assessment%20Ideas-Natalie%20Regier.pdf>
- Rodríguez Diéguez, J. L. (2004). *La programación de la enseñanza : el diseño y la programación como competencias del profesor*. Málaga: Aljibe

- Ruiz De Zarobe, Y. (1997). Aprendizaje autónomo en la adquisición de segundas lenguas. *Didáctica. Lengua y literatura*, (9), 183-194.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=148714>
- Sosa Alonso, J. J., Vicente Cabrera, L. y De Vicente Cabrera, L. M. (2006). *Educación Secundaria : Programación didáctica, programación de aula y unidad didáctica : cuerpo de profesores de enseñanza secundaria : Comunidad autónoma de Canarias*. Madrid: CEP.

9. Anexos

9.1. Rúbrica de *Pen Pal activity*

CRITERIO DE EVALUACIÓN	INSUFICIENTE (1/4)	SUFICIENTE/ BIEN (5/6)	NOTABLE (7/8)	SOBRESALIENTE (9/10)
7. Aplicar las estrategias más adecuadas para comprender el sentido general, la información esencial, los puntos e ideas principales o los detalles relevantes de textos, en formato impreso o digital, con el fin de responsabilizarse gradualmente de su propio aprendizaje, desarrollar su autonomía y aprovechar el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo.	Aplica con gran dificultad o de forma incorrecta algunas de las estrategias para comprender el sentido general, la información esencial, los puntos e ideas principales o los detalles relevantes del texto resultante de la comunicación por correspondencia. Todo ello le dificulta tomar el control de su aprendizaje y adquirir autonomía.	Aplica con relativa facilidad y corrección, a partir de orientaciones, las estrategias más adecuadas para comprender el sentido general, la información esencial, los puntos e ideas principales o los detalles relevantes del texto resultante de la comunicación por correspondencia. Todo ello con el fin de adquirir autonomía, mostrando suficiente interés y perseverancia.	Aplica con bastante corrección, fluidez y autonomía las estrategias más adecuadas para comprender el sentido general, la información esencial, los puntos e ideas principales o los detalles relevantes del texto resultante de la comunicación por correspondencia. Todo ello con el fin de adquirir autonomía, mostrando interés y perseverancia.	Aplica con corrección, fluidez y de forma autónoma las estrategias más adecuadas para comprender el sentido general, la información esencial, los puntos e ideas principales o los detalles relevantes del texto resultante de la comunicación por correspondencia. Todo ello con el fin de adquirir autonomía, mostrando gran interés y perseverancia.
9. Aplicar las estrategias adecuadas para redactar textos breves y con estructura clara, sean manuscritos, impresos o en formato digital, con el fin de responsabilizarse gradualmente de su propio aprendizaje, desarrollar su autonomía y aprovechar el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo.	Aplica con gran dificultad, de forma imprecisa las estrategias adecuadas para redactar los textos resultantes de la comunicación por correspondencia. Todo ello le dificulta adquirir autonomía, persistir en la ejecución de las tareas.	Aplica con relativa facilidad y precisión, las estrategias adecuadas para redactar los textos resultantes de la comunicación por correspondencia. Todo ello con el fin de adquirir autonomía, mostrando suficiente interés y perseverancia.	Aplica con bastante precisión, fluidez y autonomía las estrategias adecuadas para redactar los textos resultantes de la comunicación por correspondencia. Todo ello con el fin de adquirir autonomía, mostrando interés y perseverancia.	Aplica con precisión, fluidez y de forma autónoma las estrategias adecuadas para redactar los textos resultantes de la comunicación por correspondencia. Todo ello con el fin de adquirir autonomía, mostrando gran interés y perseverancia.

<p>10. Aplicar a la comprensión y producción del texto los conocimientos socioculturales y sociolingüísticos significativos de los países donde se habla la lengua extranjera, adaptando estos al contexto en que se desarrollan, respetar las convenciones comunicativas más elementales, mostrando un enfoque intercultural y una actitud de empatía hacia las personas con cultura y lengua igual o distinta, y desarrollar una visión creativa y emocional del aprendizaje propiciadora de la motivación y del pensamiento efectivo y divergente, con el fin de identificar la lengua extranjera como vehículo para el entendimiento entre los pueblos y de contribuir al pleno desarrollo personal, creativo y emocional del individuo.</p>	<p>Aplica de manera inadecuada los conocimientos socioculturales y sociolingüísticos adecuados al destinatario del texto resultante de la comunicación por correspondencia para la comprensión y producción de este en Lengua Extranjera. Rara vez respeta las convenciones comunicativas más elementales. Utiliza de manera escasa la correspondencia como medio de crecimiento personal, emocional, académico y profesional, demuestra una falta interés, respeto y tolerancia hacia otras realidades lingüísticas y culturales, así como motivación y creatividad en su proceso de aprendizaje.</p>	<p>Aplica de manera suficiente los conocimientos socioculturales y sociolingüísticos adecuados al destinatario del texto resultante de la comunicación por correspondencia para la comprensión y producción de este en Lengua Extranjera. Respeta con cierta regularidad las convenciones comunicativas más elementales. Utiliza si se le sugiere la correspondencia como medio de crecimiento personal, emocional, académico y profesional, demuestra una falta interés, respeto y tolerancia hacia otras realidades lingüísticas y culturales, así como motivación y creatividad en su proceso de aprendizaje.</p>	<p>Aplica de manera adecuada los conocimientos socioculturales y sociolingüísticos adecuados al destinatario del texto resultante de la comunicación por correspondencia para la comprensión y producción de este en Lengua Extranjera. Respeta habitualmente las convenciones comunicativas más elementales. Utiliza con iniciativa la correspondencia como medio de crecimiento personal, emocional, académico y profesional, demuestra frecuentemente interés, respeto y tolerancia hacia otras realidades lingüísticas y culturales, así como motivación y creatividad en su proceso de aprendizaje.</p>	<p>Aplica de manera muy adecuada los conocimientos socioculturales y sociolingüísticos adecuados al destinatario del texto resultante de la comunicación por correspondencia para la comprensión y producción de este en Lengua Extranjera. Respeta con firmeza las convenciones comunicativas más elementales. Utiliza con constante iniciativa la correspondencia como medio de crecimiento personal, emocional, académico y profesional, demuestra constantemente interés, respeto y tolerancia hacia otras realidades lingüísticas y culturales, así como motivación y creatividad en su proceso de aprendizaje.</p>
--	--	--	--	--

