

## *Retos de la evaluación en Lengua Castellana y Literatura para el siglo XXI*

### *Challenges of the evaluation in Spanish Language and Literature for the 21th century*

**Pablo Lorente Muñoz**

Universidad de Zaragoza, Facultad de Educación

Recibido el 24 de enero de 2011  
Aprobado el 7 de marzo de 2011

**Resumen:** Este artículo analiza los diversos componentes de la evaluación y relaciona su importancia con los últimos cambios legislativos y, por tanto, de objetivos y contenidos en una de las áreas primordiales de cualquier currículo, el área de Lengua Castellana y Literatura. En estas páginas, se aborda la problemática de la evaluación desde un punto de vista crítico, ya que pensamos que el profesorado de esta materia necesita una mayor orientación para realizar la evaluación. Se analiza también el nuevo contexto que vive esta área para dar respuesta a profesores en activo, futuros profesores e investigadores, sobre algunos de los principales problemas que se puede encontrar el profesorado en su función docente, en aras de producir una necesaria reflexión en torno a la evaluación y, también y en la medida de lo posible, promover innovaciones que produzcan una mejora necesaria en torno a este tema en Lengua Castellana y Literatura, aplicable asimismo a otras áreas.

**Palabras clave:** Evaluación. Lengua Castellana y Literatura. Competencias Básicas.

**Abstract:** This article analyzes the diverse components of evaluation and relates its importance to recent legislative changes and, therefore, changes in relation to objectives and contents in one of the core areas of any curriculum, the area of Spanish Language and Literature. In these pages, we examine the issue of assessment from a critical standpoint, as we believe that teachers of this subject need further guidance to develop assessment. It also analyzes the new context where this area is located to respond to teachers, future teachers and researchers about some of the major problems teachers may find in their teaching, in order to produce a necessary reflection on assessment and, also, as far as possible, to generate innovations that lead to a required improvement about this topic in Spanish language and literature, also applicable to other areas.

**Key words:** Assessment. Spanish Language and Literature. Basic Skills.

# 1.- Introducción.

En términos generales puede afirmarse que la evaluación en las diferentes etapas del sistema educativo no se realiza como debería ser; no se utilizan técnicas e instrumentos adecuados y se tiende a evaluar cuantitativamente las producciones escritas de los alumnos, obviando datos de carácter cualitativo que forman parte de los contenidos y competencias objeto de la evaluación. De no ser así, los Centros de Formación del Profesorado (CPR en la Comunidad Autónoma de Aragón) no presentarían actividades como las que se realizan en la actualidad. Una de ellas, dentro del marco de las competencias básicas, bajo la modalidad de seminario para trabajar en los institutos, consiste, ni más ni menos, que en analizar las unidades didácticas del manual que se sigue en las clases para observar si los criterios de evaluación de dicho manual coincide con los indicados en el currículo aragonés.

Y es que la evaluación, probablemente junto a la metodología, es el apartado más complejo al que cualquier profesor debe hacer frente en su labor, fundamentalmente porque:

*Ciertamente, el proceso de aprendizaje de cada alumno es diferente al que sigan sus compañeros, y también lo es el resultado del mismo. El conocimiento que cada uno llega a conquistar es una construcción cognitiva suya, peculiar, posiblemente irrepetible —el alumno es el mediador por excelencia de su propio aprendizaje, el protagonista del mismo—, en la que entran en juego sus intereses, sus experiencias vitales previas, el conocimiento que ya posee y los procesos cognitivos que active y cómo los active (SOLER, 2007: 186).*

En la materia de Lengua Castellana y Literatura (LCL), nos encontramos además con una dificultad añadida, nuestra materia es extremadamente propensa a recibir una evaluación subjetiva, uno de sus contenidos fundamentales —la literatura— así parece exigirlo.

En estas páginas, observaremos algunos de los cambios más importantes que ha sufrido esta materia en cuanto a su formulación y en cuanto a sus exigencias de contenidos, ya que los últimos currículos, han introducido numerosas variantes que, mucho me temo, en la mayoría de las ocasiones, no se tienen en cuenta y, por lo tanto no se evalúan. Además, pretendemos que estas páginas puedan ofrecer al profesorado de Lengua, fundamentalmente de Educación Secundaria Obligatoria —en principio con escasa formación pedagógica— claves para entender la evaluación en toda su extensión. Estas páginas, podrán ser también de mucha utilidad para futuros profesores que, en la actualidad, se están formando en el Máster de Formación del Profesorado, aportando datos que, esperemos, sean de utilidad.

Para comenzar, una reflexión sobre la evaluación que quizá pueda resultar llamativa. No nos engañemos, a un alumno, normalmente, no le interesa demasiado la metodología que el profesor utiliza, la variedad de materiales que pueden mejorar la adquisición de sus procesos de aprendizaje, el clima social del aula, la inclusión de las TICs, etc., más bien, por el contrario, está motivado por la calificación final. En caso de desacuerdo y posible reclamación ante la Inspección sobre nuestro trabajo, de nuevo, lo que se pondrá en duda será la nota que hayamos reflejado, y sin embargo, la evaluación no es poner una nota y tiene poco que ver, sólo en último término y casi accidentalmente, con la calificación, que eso sí es poner una nota:

*Casi siempre que se habla de evaluación, tanto si lo hacen profesionales de la educación, alumnos o padres y madres, se hace patente una sensación general de trámite doloroso por el que el sistema establecido nos obliga a pasar. La valoración que hace de ella unos y otros es, generalmente, negativa. Para unos representa un montón de trabajo, para otros, una causa de angustia, y para todos, un elemento generador de decepciones.*

*¿Por qué la evaluación tiene unas connotaciones tan negativas? Quizá porque la aplicamos de forma restrictiva y solamente es útil para medir, de manera más o menos objetiva, el nivel de conocimientos adquiridos por un alumno durante un proceso de aprendizaje. Tiene una función selectiva y clasificadora (CASSANNY, LUNA y SANZ: 1998: 74).*

## **2.- El marco curricular: la legislación y la evaluación.**

La evaluación está regida, en primer término, por el primer marco de concreción curricular, en nuestro caso, la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE, BOE de 4/05/2006), así como en el *Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre enseñanzas mínimas para la E.S.O.* (BOE 5/01/2007). Esta legislación se contextualiza, a su vez, en el marco autonómico aragonés, en la Orden de 9 de mayo de 2007 del *Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, que regula el currículo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria* (BOA 1/06/2007). De igual manera, se tiene en consideración la Orden de 8 de julio de 2008, del *Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se modifica la Orden de 9 de mayo de 2007, por la que se aprueba el currículo de la Educación secundaria obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón* (BOA 17/07/08) y la Orden de 26 de noviembre de 2007, del *Departamento de Educación, Cultura y Deporte, sobre la evaluación en Educación Secundaria en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón* (BOA 3/12/07).

Como vemos, el marco legislativo es abundante, complejo y si se nos apura, confuso. Como toda ley, implica lagunas y, por si fuera poco, el profesorado tiene un gran margen de actuación ante dicha normativa porque fundamentalmente, lo que se nos da en esa norma es los criterios de evaluación, es decir, qué se supone que nuestros alumnos tienen que alcanzar en un periodo concreto.

*Los criterios de evaluación, que constan de un enunciado y una breve explicación, establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera que los alumnos hayan alcanzado al final de cada curso, con referencia a los objetivos y contenidos de cada materia y a la adquisición de las competencias básicas. Constituyen normas explícitas de referencia, criterios orientadores que serán desglosados y concretados por el profesorado en las programaciones didácticas (ORDEN 9 DE MAYO DE 2007).*

¿Pero cuál es la verdadera dificultad de la evaluación? Veamos, en primer lugar, que todas esas leyes van trascendiendo a los diversos niveles de concreción curricular. En el tercer nivel de esta concreción<sup>1</sup>, que es el que más nos puede interesar debido a su pertinencia en nuestra labor docente, es decir, en la Programación Didáctica, aparecen una serie de criterios fijados por un Departamento, y sin embargo sabemos por la práctica docente que eso significa más bien poco o nada: siendo un poco pesimistas, los criterios no se contextualizan a la realidad del centro, es decir, son los mismos que en el currículo; la Programación es la del curso anterior, se le ha cambiado el año del curso y ya está; los criterios de evaluación generales son los que dice el currículo pero seguimos el libro de texto, por lo que tampoco nos preocupamos de comprobar si ese libro de texto respeta lo que dice el currículo en cuestión; cada profesor tiene total libertad para hacer las pruebas que considere oportunas, si mi compañero, que imparte clase en el mismo nivel, aprueba o suspende a más alumnos que yo tampoco es asunto mío... ¿nos suena? Seguro que sí, y es que esa legislación que nos indica cuáles son los criterios de evaluación no nos dice cómo evaluar en ningún caso, de eso nos vamos a encargar ahora siguiendo este esquema en cuanto a los tipos de evaluación:

---

<sup>1</sup> José Luis BERNAL (2006) habla de cuatro niveles; en nuestro caso, seguimos manteniendo los tres niveles de concreción curricular, a saber: LOE, PEC y Programaciones de Aula.

# TIPOS DE EVALUACIÓN

<p>Según el momento de aplicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inicial</li> <li>- Procesual</li> <li>- Final</li> </ul>	<p>Según su función:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diagnóstica</li> <li>- Formativa</li> <li>- Sumativa o final</li> </ul>	<p>Según sus agentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoevaluación</li> <li>- Heteroevaluación</li> <li>- Coevaluación</li> </ul>	<p>Según su normotipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Normativa</li> <li>- Criterial</li> </ul>
--	---	--	---

### 3.- ¿Qué es la evaluación?

El concepto de evaluación en el campo de la docencia ha sufrido un notable cambio en los últimos años y ha pasado de ser la mera emisión de un juicio de valor por parte del docente a tener una profundidad mucho mayor.

*La evaluación tal y como la hemos planteado se convierte en un elemento esencial del currículo de Lengua y Literatura, con la única finalidad de orientar al alumno y al profesorado a lo largo de todos los aspectos que constituyen el proceso educativo.*

*Así concebida, la evaluación se convierte en algo muy distinto a lo que venía siendo y cuyo objetivo último era la calificación y promoción educativa (LÓPEZ VALERO, 1998: 112).*

Hoy día, cuando hablamos de evaluación, tenemos que estar pensando en un doble concepto. Por un lado, el profesor realiza la evaluación para obtener información del progreso del alumno en todo momento, no sólo al final de este proceso; por otro, la evaluación intervendrá también en la toma de decisiones del profesor no solamente con respecto a la evaluación del alumno, sino también de su propio trabajo; por eso, podemos decir que la evaluación es un valioso instrumento de seguimiento y de valoración de los resultados obtenidos, así como de mejora de los procesos que permiten obtenerlos (SOLER, 2007). Los ámbitos de la evaluación deben ser el aprendizaje de los alumnos y los procesos de enseñanza. En esta misma línea, encontramos diferentes definiciones de evaluación, que giran, como podemos ver, en torno a estas ideas:

- *Un proceso objetivo y continuo que se desarrolla en espiral y consiste en comparar la realidad (objetivos generales, intermedios, específicos y estructura del plan vigente) con un modelo, de manera que los juicios de valor que se obtengan de esta comparación actúen como información retroalimentadora que permite adecuar el plan de estudios a la realidad o cambiar aspectos de ésta (GLAZMAN, 1978: 69).*
- *La evaluación ha de entenderse aquí como un instrumento de investigación del profesorado que, a través de la identificación, recogida y tratamiento de datos, nos permite comprobar las hipótesis de acción con el fin de confirmarlas o de introducir modificaciones en ellas. La evaluación debe proporcionar criterios de seguimiento de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, o sea, sobre el funcionamiento y los resultados (ANTÚNEZ, IMBERNÓN, CARMEN, PARCERISA, ZABALA, 1999: 130).*
- *La evaluación aplicada a la enseñanza y al aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente (CASANOVA, 1999: 60).*
- *La evaluación es una actividad sistemática integrada en el proceso educativo, cuya finalidad es el mejoramiento, lo más posible, del alumno en todos los aspectos de su personalidad, y de una información ajustada sobre el proceso educativo y sobre los factores personales y ambientales que en este inciden MEC (FERNÁNDEZ PÉREZ, 2005: 51).*
- *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes es una parte esencial de proceso de enseñanza, pues sin una comprobación de cómo y qué aprenden los alumnos, difícilmente podremos adaptar, ajustar y personalizar la enseñanza a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje que presentan (MORAL SANTAELLA, 2010: 359).*

En definitiva pues, la evaluación es un proceso de seguimiento del proceso de E-A que tiene como misión la mejora del mismo desde una doble perspectiva, la del alumno y la del profesor.

Ya se ha mencionado que poco se nos dice en la legislación sobre evaluación. El Currículo Aragonés se limita a recordarnos que *la evaluación del aprendizaje del alumnado de E.S.O. será continua, formativa, criterial y diferenciada según las diferentes materias del currículo (ORDEN 9 DE MAYO DE 2007)*. Por explicar estos términos en un sentido más llano, podemos comentar que será una evaluación continua (lo que implica necesariamente el concepto de formativa, aunque no sean bajo mi concepción sinónimos) porque se va a producir a lo largo de todo el proceso de E-A, es decir, a lo largo de todo el curso, para tomar las decisiones que favorezcan el proceso de aprendizaje.

*En primer lugar se trata de una evaluación integrada y, por lo mismo, permanente o continua, y no viceversa. Esta integración de la autoinformación y retroinformación sistemática permanente, introducida desde hace décadas en los sistemas racionalizados de producción industrial, era una de las lagunas más claras de los sistemas educativos: en el*

*fondo se trata de poner el sistema de evaluación al servicio de la mejora de producto escolar, del proceso de construcción del alumno<sup>2</sup>.*

*En segundo lugar, “la integración de la evaluación continua” así entendida en “los Centros exige una adaptación de su organización escolar y métodos de enseñanza”.*

*En tercer lugar, este tipo de evaluación (continua) exige del profesorado renovación. Destaco por separado este lugar subproducto o presupuesto del camino en el sistema de evaluación que el documento mencionado propugna, por considerarlo un lugar clave, dentro de la criticidad general del lugar sobre el que estamos reflexionando (FERNÁNDEZ PÉREZ, 2005: 51-52).*

Este término de continuidad implica unas connotaciones muy erróneas tanto en alumnos como en profesores, por ejemplo, pensar que si se supera la última evaluación se ha superado todo el curso. No puede ser porque los criterios de evaluación (aquí es donde aparece el término de evaluación criterial) no tienen por qué repetirse en la tercera evaluación y en la primera, por poner un ejemplo, ya que trabajamos en primer lugar con unos criterios generales –los de la Ley, el primer nivel de concreción curricular- que se van a ver desglosados, o eso dice la teoría, en nuestras unidades didácticas, a menudo y simplemente, en el libro de texto.

*La evaluación formativa está dirigida a valorar cómo se está produciendo el proceso de aprendizaje con el propósito de su mejora constante. La evaluación formativa es una característica esencial de la enseñanza personalizada, pues comprueba a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje si el alumno está alcanzando los objetivos previstos. Para llevar a cabo una adecuada evaluación formativa se precisan métodos y estrategias apropiadas para verificar el progreso de los alumnos (MORAL, 2010: 360).*

Así pues, tenemos en cuenta unos criterios a lo largo de todo el proceso de E-A de una forma sistemática y continua, a lo largo de todo el curso. Si la evaluación que realizamos es como la descrita anteriormente podremos afrontar una evaluación formativa. Ya hemos dicho que la evaluación no es poner una nota, elemento accidental y no primordial del tema que nos ocupa, si la evaluación sirve para tomar decisiones sobre cómo impartimos clase (metodología), qué objetivos tratamos más o menos, cuál es el grado de motivación en el alumnado y cuál es nuestra responsabilidad en el mismo (escuchamos al alumnado como elemento esencial de la evaluación del profesor), qué materiales utilizamos, cómo escogemos y utilizamos los contenidos y un largo etcétera. En este caso, la evaluación será un verdadero instrumento de trabajo con los alumnos y servirá para el desarrollo del proceso de E-A y revertirá, seguro, en su aprendizaje. Por su carácter formativo, la evaluación deberá servir para orientar los procesos de E-A que mejor favorezcan la adquisición de las CCBB y la consecución de los objetivos

---

<sup>2</sup> Esta noción, que puede parecer abusiva por la concepción capitalista del sistema educativo, es mucho más razonable de lo que parece. Parece lógica incluso, si tenemos en cuenta que la noción de competencia en su nacimiento (MCLELAND, D. C., 1973: 1-14) proviene directamente del mundo empresarial, competencia es sinónimo de éxito.

educativos. La evaluación tendrá, en consecuencia, un carácter formativo, regulador y orientador de la actividad educativa (SOLER, 2007), al proporcionar una información constante que permita mejorar tanto los procesos como los resultados de la intervención educativa.

Por último, evaluación diferenciada es el factor más claro de todos seguramente, ya que hace referencia a la atención a la diversidad; de nuevo aquí suelen surgir malentendidos, no sólo aquéllos que presentan un déficit desarrollo o motor o son inmigrantes entran dentro de este campo de la atención a la diversidad, todos somos diversos, es simplemente, que a través de una adecuada evaluación –una observación sistemática y continua del proceso de E-A- podremos hacer frente a los diversos problemas y necesidades de todo el alumnado, no sólo en aquellos casos en que los problemas manifiestos se traten a través de las respectivas adaptaciones curriculares.

Esta diferenciación entre los diversos tipos de evaluación no debe dificultar la concepción del conocimiento como un saber integrado, tema del que nos ocuparemos a continuación. De igual modo, el carácter continuo de la evaluación sólo se puede constatar a través de un mayor esfuerzo por parte del profesorado para ser consciente, por un lado, de la importancia del mismo, por otro, por la insistencia en la recogida de información a través de la utilización de técnicas, procedimientos e instrumentos diversos para llevarla a cabo. Todo ello nos permitirá la constatación o no de los progresos realizados por cada alumno, considerando que la evaluación interviene en diferentes momentos del proceso de E-A que deben hacernos plantear la situación inicial del alumno así como la diversidad de capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje.

*El maestro, pues, no sólo evalúa su grupo-clase antes de intervenir en el mismo, es decir, cuando planifica su enseñanza, sino que lo hace permanentemente, a lo largo de todo el proceso didáctico (evaluación continua). De esta forma, obtiene el feed-back necesario para introducir las modificaciones que considere pertinentes en el desarrollo de su planificación o programación. En otros términos, la enseñanza es “un proceso de adopción de decisiones” y el maestro es un permanente “tomador de decisiones” (el entrecomillado es nuestro, PÉREZ GÓMEZ, 1983).*

*Cuando planifica o programa, decide cómo actuará en clase en función de las características que detecta en sus alumnos; al llevar a cabo lo proyectado, y en función de los mensajes o respuestas que le den sus alumnos, cada uno de ellos, decidirá mantenerlo o readaptarlo (evaluación formativa), y tomará esta decisión sobre la marcha, al mismo tiempo que continua su intervención en el aula; cuando finalice la sesión de clase, la unidad didáctica... y pueda valorar el aprendizaje logrado (evaluación final), tendrá un nuevo feedback para la programación de los siguientes procesos de enseñanza-aprendizaje (PÉREZ GÓMEZ, 1983; RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, 1984); (SOLER, 2007).*

Por tanto, la evaluación, desde una perspectiva didáctica, tiene tres posibles campos de aplicación, que son necesariamente complementarios entre ellos para que el proceso de evaluación contribuya a la mejora del proceso didáctico en el que está integrado: el aprendizaje de los alumnos, la propia práctica docente del profesor y el desarrollo del diseño curricular. Para los dos últimos campos señalados, se harán las concreciones necesarias sobre los criterios de evaluación y procedimientos (técnicas e instrumentos).

#### 4.- ¿Qué evaluamos?

En muchas ocasiones, no sabemos qué estamos evaluando. La práctica tradicional implica que seguimos un libro de texto y cada dos unidades, por poner un caso, preguntamos sobre lo que hemos hecho en dicho libro. Se suele acertar con las preguntas porque para eso escogemos manuales que nos interesen, pero si se acierta, es decir, si eso que preguntamos coincide con los criterios de evaluación oficiales, es por casualidad. Y es que en cuanto a la evaluación del alumno, nos enfrentamos en la materia de LCL a diversos problemas, en relación con el trabajo cotidiano en las aulas pero también con respecto a las CCBB:

*Abora debemos aprender a crear situaciones que faciliten la expresión, la comprensión y el buen uso del lenguaje. Por si fuera poco, debemos, además, enfrentarnos a la manipulación que ejerce sobre nosotros el lenguaje icónico-verbal, el lenguaje de los medios de comunicación de masas o, para ser más exactos, la manipulación que ejercen quienes detentan el poder (MORENO Y CÓRDOBA, 2008: 112).*

En primer lugar, cada vez más, nos vemos en la obligación de evaluar muy diferentes cosas, por poner un caso, desde la corrección sintáctico-ortográfica en la expresión, a la exposición oral de una noticia, pasando por el manejo de una enciclopedia, por la literatura en español de más de 900 años combinada con la redacción de un *currículum vitae* y un largo etcétera. Los contenidos, como vemos muy por encima, son inabarcables. Los objetivos, demasiado ambiciosos en ocasiones. A todo ello, debemos sumar, de forma anecdótica, pero imagino que cada vez se irá a más con la cuestión, la evaluación de las CCBB, tema en el que poco a poco se va haciendo más hincapié y donde tendremos que mejorar, y mucho, la percepción de la evaluación y de las propias CCBB:

*La mayoría del profesorado propone trabajos en grupo a su alumnado, ahora bien: ¿cómo evalúa las competencias derivadas y necesarias para la realización del trabajo en grupo? La respuesta es sencilla: la gran mayoría del profesorado sencillamente no las evalúa, se basa en el resultado del trabajo en grupo, no en las competencias implicadas. Estamos tan metidos en actividades y tareas academicistas que la evaluación reincide en esta perspectiva y faltan experiencias y desarrollos que muestren cómo evaluar valores y competencias (DOMINGO y BARRERO, 2009: 124).*

A ello hay que sumar un descontento generalizado por una ley educativa que no prima el esfuerzo, ya que con hasta tres materias suspensas se puede titular y promocionar.

Una de las primeras dificultades comienza con la amplitud de lo evaluable, como ya hemos mencionado, esto es, en nuestra área, tenemos cuatro bloques de contenidos, que se deben ver reflejados a lo largo de la evaluación: escuchar, hablar y conversar, leer y escribir, educación literaria y conocimiento de lengua. Así pues, para evaluar, deberemos tener en cuenta varios ámbitos (BRIZ VILLANUEVA, 1998: 128):

- Factores indirectos que afectan al rendimiento de ciertas habilidades
  - Factores físicos y fisiológicos
  - Factores perceptivos y psicomotrices
  - Factores cognitivos e intelectuales
  - Estilos y estrategias de aprendizaje (hábitos de estudio, intereses...)
  - Factores sociológicos y afectivos
  - Dificultades y trastornos
- La comunicación oral
  - Competencia fonológica y fonética
  - Competencia morfosintáctica
  - Competencia léxico-semántica
  - Competencia pragmático-comunicativa
  - Dificultades y trastornos
- La comunicación escrita
  - Niveles de lectura: mecánica, comprensiva, expresiva, crítica, etc.
  - Nivel escritor (copia, dictado, etc)
  - Nivel ortográfico
  - Capacidad de expresión escrita (redacción-composición)
  - Dificultades y trastornos

Digamos, por ejemplo, que mandamos leer un libro a nuestros alumnos, que además no va a ser del temario porque casi siempre les obligamos y evaluamos sobre la lectura de un libro de Literatura Infantil y Juvenil –recuerdo que este tipo de literatura no aparece, al menos, en el currículo aragonés-, por lo que estamos evaluando un determinado elemento de forma dudosa. Les mandamos hacer un trabajo donde tienen que hacer un resumen, que busquen unas cuantas palabras en el diccionario, etc. Pues bien, ahí ¿qué vamos a evaluar? He mencionado al principio de estas líneas que el apartado dedicado a la literatura –mal que nos pese, en teoría, cada vez tiene menos peso en el currículo- está muy sujeto a la subjetividad. Así pues, en principio, vamos a evaluar que el trabajo nos guste, que se hayan respetado las normas, que no haya faltas de ortografía, que sea maduro... ¿Cuántas de estas cosas y de las que se le haya podido ocurrir son verdaderos criterios de evaluación? Y aún podemos ir más lejos, cómo vamos a comprobar el trabajo del alumno durante el curso, tendremos en cuenta todo lo dicho si el siguiente trabajo nos gusta más o menos, ¿cómo se va a medir eso? Parece que la única fórmula, si queremos ser rigurosos, sólo se puede medir a través de unas técnicas de evaluación desarrolladas a través de unos instrumentos, que tengan en

cuenta en todo momento los criterios de evaluación fijados, ¿utopía? Suena a eso pero es más bien una necesidad. ¿Si recibimos una reclamación en Inspección qué argumentaremos, que los trabajos estaban mal hechos, que no nos gustó?

#### 4.1.- Evaluación del aprendizaje de los alumnos: tipos y técnicas.

Para llevar a cabo la evaluación, se considerarán los diferentes tipos de evaluación antes mencionadas –he considerado las principales de entre todas las que se podrían destacar- y se usarán diferentes tipos de prácticas educativas.

El proceso de evaluación debe responder a la siguiente tipología con respecto al momento de la evaluación: debe comenzar con una evaluación inicial para identificar las competencias cognitivas y los conocimientos previos de los estudiantes. El desarrollo del proceso didáctico debe seguir con una evaluación continua, que proporciona una respuesta inmediata a los problemas de aprendizaje detectados, y por ello, es una evaluación formativa que permite introducir correcciones en el proceso E-A en el momento en el que se consideren necesarias, modificando el diseño de la unidad didáctica cuando sea necesario por las características del grupo clase para mejorar el proceso didáctico.

La evaluación criterial debe ser realizada y reconducida y se debe materializar para personalizar o individualizar la evaluación en sintonía con nuestras propias medidas de atención a la diversidad presentes en el alumnado. Además, la evaluación criterial debe ser integrada en una evaluación global de las capacidades expresadas en los objetivos generales de esta etapa educativa. La realización de la evaluación continua y formativa se complementará con una evaluación final, al terminar la unidad didáctica:

*La evaluación final consiste en una reflexión, después del proceso, para recapitular acerca de lo conseguido y lo que ha quedado pendiente, considerando las circunstancias imprevistas aparecidas durante el proceso y cómo puede plantearse el futuro inmediato. Supone, como se ve, una evaluación tanto del aprendizaje del alumnado, como de la enseñanza llevada a cabo por el maestro (CASTILLO ARREDONDO, 2002: 254).*

En cuanto a la revisión y corrección de las actividades, debe ser no sólo una labor del profesor, sino también una actividad del propio alumno, integrada en el proceso de E-A. Es conveniente que el alumno se acostumbre a revisar y corregir sus actividades antes de presentarlas (autocorrección). También es de interés la corrección entre compañeros (heterocorrección). En cualquier caso, resulta de especial interés que se propongan unas claves compartidas por el profesor y los alumnos para señalar los aspectos que deben ser revisados de modo general, si pensamos en la expresión escrita, por ejemplo, sean ellos mismos los que marquen los errores y faltas, y sean los propios alumnos quienes se corrijan y revisen sus escritos proponiendo las mejoras pertinentes. Nos estamos refiriendo aquí a otros tipos de evaluación, y es que la hetero-evaluación

debe ir gradualmente acompañada de la co-evaluación, que ofrece al estudiante la posibilidad de participar en la evaluación de su propio aprendizaje y que puede conducir a una auto-evaluación del alumno.

De todas las actividades sometidas a evaluación -en realidad y según el informe Delors todo debería evaluarse puesto que los cuatro pilares de la educación es el saber, el saber ser, el saber hacer y el saber estar-, se hará una recogida de datos sistemática en el cuaderno de observaciones del profesor, que servirá para que al final de cada trimestre se obtenga una calificación numérica. La calificación de cada evaluación trimestral dependerá de las obtenidas en las diversas observaciones y pruebas realizadas, y he aquí una de las principales claves, y es que evaluación no es lo mismo que calificación.

*No es lo mismo corregir y calificar que recoger datos observables de los trabajos de los alumnos. Para que las pruebas de evaluación nos faciliten información hay que tener en cuenta que:*

- hay que determinar qué aspectos queremos observar;
- hay que buscar las actividades que sean más eficaces para realizar la observación;
- hay que efectuar la corrección con los mismos criterios con los que se han formulado los objetivos de aprendizaje;
- hay que anotar y describir los resultados (CASSANY, LUNA y SANZ, 1998: 75).

#### 4.2.- Técnicas e instrumentos de evaluación.

Contemplando los posibles procedimientos de evaluación, presentamos a continuación algunas de las principales técnicas de evaluación, que son, en primer lugar, grandes líneas de trabajo para la toma de datos valiosos para mejorar el proceso de E-A. Estas técnicas se ven llevadas a la práctica a través de una serie de instrumentos que, si bien es cierto que la mayoría del profesorado las lleva a cabo de modo inconsciente, deben mejorarse para dar lugar a la consciencia del profesorado de su existencia y de la necesidad de su utilización. En los últimos años, desde Inspección, y a través de seminarios de trabajo organizados por el CPR se insiste en la necesidad de utilizar este tipo de instrumentos, lo que se conoce como rejillas o más recientemente como rúbricas:

- **La observación es una de las técnicas principales:** para llevarla a cabo podemos utilizar el instrumento de anecdótico, lista de control, escala de observación, registro acumulativo... o cualquier otro instrumento que consideremos oportuno. Por ejemplo, a través del registro de anécdotas o incidentes críticos, puedo detectar necesidades educativas, carencias, actitudes positivas y negativas, grado de motivación del alumno etc. El registro puede tener esta estructura:

Nombre del alumno:
Fecha:
Contexto:
Descripción:
Evaluación:

- Esta técnica proporciona información sobre el grado de comprensión de los contenidos impartidos en el proceso de E-A, así como de todos aquellos aspectos conductuales y actitudinales del alumno. Podría darse el caso de que un alumno en las actividades de expresión oral tuviera un comportamiento diferente al que muestre cuando se trata de producir textos escritos. Es una forma idónea para detectar problemas de este tipo.
- Análisis de documentos creados por los estudiantes: cuadernos de notas, mapas conceptuales, esquemas... individualmente y en grupos, así como con las producciones que realizan en clase y en el trabajo que se les asigna para la realización fuera de ella. Para llevar a cabo esta técnica destacamos algunos instrumentos clásicos como el diario del profesor, un registro pormenorizado sobre errores muy específicos, fichas de refuerzo o de rehabilitación, etc. Es un instrumento muy valioso ya que permite observar la adquisición del aprendizaje de forma inmediata. Proporciona al profesor los datos necesarios para detectar el grado de consecución de los objetivos de cada una de las actividades realizadas.
- La interrogación es la técnica más común, es lo que entendemos normalmente como “exámenes”. Estas pruebas pueden variar en función de las características del grupo clase y en multitud de ocasiones se nos avisa sobre los problemas relacionados con este instrumento de evaluación sobre el que no se suele reflexionar lo deseado:

- *El 80% de las cuestiones de los test que se realizan a los niños, desde la escuela elemental a la superior, están situados en el nivel más bajo de la taxonomía de Bloom<sup>3</sup> en el nivel de conocimiento.*
- *El tipo de preguntas que se utilizan están recogidas en los libros de textos, sólo el 5% requiere la utilización de habilidades de pensamiento de algo nivel. El 95% de los ítems restantes se refieren al recuerdo de la información y el uso de algoritmos o*

---

<sup>3</sup> Dicha taxonomía delimita y organiza perfectamente los objetivos desde el punto de vista cognoscitivo. La taxonomía de KRATHWOHL lo hace desde el punto de vista afectivo. A pesar del tiempo de su publicación, su funcionalidad y utilidad están en vigor en nuestros días: *Taxonomía de los objetivos de la educación. Clasificación de las metas educativas: Ámbito del conocimiento*, Tomo I. Marfil, Alcoy, 1972.

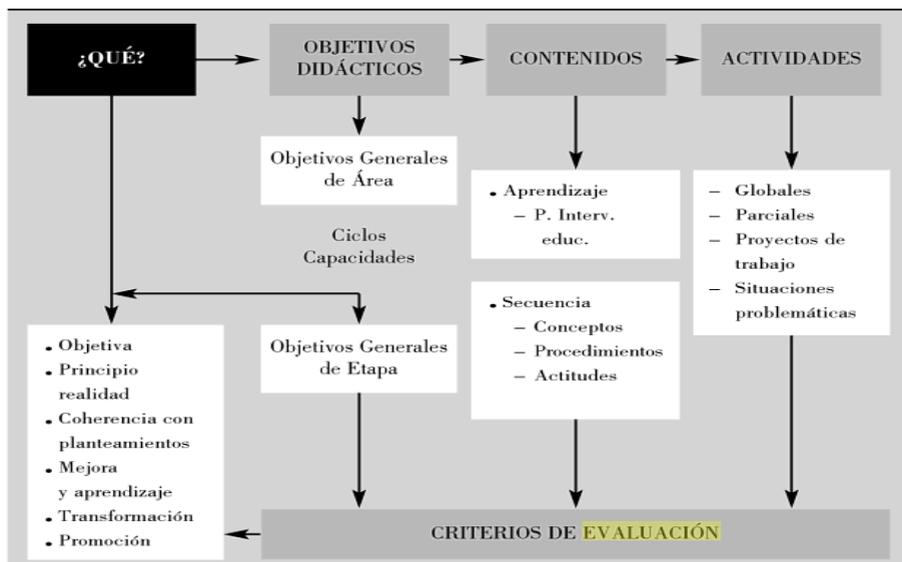
*fórmulas en problemas rutinarios similares a aquellos que los estudiantes han trabajado en el texto* (MORAL SANTAELLA, 2010: 368).

Por poner un ejemplo de esta crítica, cuando planteamos el bloque de educación literaria solemos incurrir en el error de hablar sólo de Historia de la Literatura –un error bajo mi punto de vista (LORENTE Y SOLER, 2010). Si en el examen preguntamos a nuestros alumnos sobre la novela de los Siglos de Oro, ¿acaso no estaremos evaluando su capacidad memorística? ¿Figura dicho criterio de evaluación en nuestra Programación Didáctica?

En este aspecto debemos plantear algunas circunstancias curiosas que impiden en gran medida una evaluación completa de todos los objetivos y sobre las que conviene prestar especial atención. Por ejemplo, la práctica imposibilidad por las ratios de realizar exámenes de comprensión o expresión oral, la dificultad para realizar actividades con respecto a los medios audiovisuales, en parte por falta de preparación (¿nos sentimos capaces, por ejemplo, de usar el cine de modo didáctico, de realizar un pequeño documental o un cortometraje?), en parte por falta de medios, o si realizar siempre el mismo modelo de prueba es o no adecuado o si pensamos que es suficiente evaluar a un alumno con las notas de estas pruebas –que no sería evaluación continua sino tan solo evaluación final-.

*Del informe aludido (INCE, 2001: Resumen informativo, 16, pág. 1) se desprende que los procedimientos de evaluación más utilizados (superan el 60% de frecuencia) son los exámenes con varias preguntas y la observación de los cuadernos en el caso de las ciencias sociales, los exámenes de varias preguntas, la observación de trabajos y observación de cuadernos en lengua y, por último, los exámenes con varias preguntas y las pruebas objetivas en el caso de las matemáticas (SALINAS, 2002: 88).*

#### **4.3.- Criterios de evaluación.**



(MORENO Y CÓRDOBA, 2008: 29)

A través de este breve esquema podemos observar la importancia de los criterios de evaluación. Son el referente para valorar el grado de consecución de los objetivos mediante el trabajo de los contenidos seleccionados. Y es que los criterios permiten la valoración del tipo y grado de aprendizaje adquirido y se convierten en punto de referencia fundamental para valorar la adquisición de las CCBB. Señalamos, por ejemplo, los criterios para 4º de ESO en Aragón (ORDEN 9 DE MAYO DE 2007). Recuerdo que estos criterios se pueden modificar levemente de acuerdo con el contexto global reflejado en el Proyecto Curricular de Centro y, en particular, con las características de nuestros alumnos. De igual manera, de estos criterios, deberemos extraer los criterios de evaluación mínimos que entran en juego, por ejemplo, en la prueba extraordinaria. Una cuestión, cuando hablamos de mínimos cómo los evaluaremos, ¿el alumno deberá responder correctamente a todos y cada uno de los mínimos o un 5 bastará? Es decir, ¿será suficiente con la mitad de los mínimos? Para observar la complejidad de los mismos, y las múltiples divisiones que podemos hacer de cada uno de ellos, podemos observar los criterios fijados por el currículo aragonés para 4º de ESO:

- ☑ Extraer las ideas principales y los datos relevantes de presentaciones o de conferencias no muy extensas e identificar el propósito, la tesis y los argumentos de declaraciones o de debates públicos en medios de comunicación o en el marco escolar.
- ☑ Identificar y contrastar el propósito en textos escritos del ámbito público y de los medios de comunicación; comprender instrucciones que regulan la vida social y procesos de aprendizaje; inferir

- los temas; distinguir cómo se organiza la información; contrastar explicaciones y argumentos y juzgar la eficacia de los procedimientos lingüísticos usados.
- ☑ Exponer, explicar, argumentar, resumir y comentar, en soporte papel o digital, usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando los enunciados en secuencias lineales cohesionadas que formen párrafos, respetando las normas gramaticales y ortográficas y valorando la importancia de planificar y revisar el texto.
  - ☑ Realizar presentaciones orales claras y bien estructuradas sobre temas relacionados con la actividad académica o la actualidad social, política o cultural que admitan diferentes puntos de vista y diversas actitudes ante ellos, con la ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.
  - ☑ Exponer una opinión bien argumentada sobre la lectura personal de obras literarias desde el siglo XIX hasta la actualidad; evaluar la estructura y el uso de los elementos del género, el uso del lenguaje, el punto de vista y el oficio del autor; relacionar el sentido de la obra con su contexto y con la propia experiencia.
  - ☑ Utilizar los conocimientos literarios en la comprensión, análisis y valoración de textos breves o fragmentos, atendiendo especialmente a las innovaciones de los géneros y de las formas en la literatura universal, española y aragonesa.
  - ☑ Explicar relaciones entre las obras leídas y comentadas, el contexto histórico y literario en que aparecen y los autores más relevantes desde el siglo XIX hasta la actualidad, realizando un trabajo personal de información y de síntesis, exponiendo una valoración personal, o de imitación y recreación, en soporte papel o digital.
  - ☑ Aplicar los conocimientos sobre la comunicación, la lengua y las normas del uso lingüístico para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos y para el análisis, la composición y revisión autónoma de los textos.
  - ☑ Conocer y usar una terminología lingüística adecuada en la reflexión sobre el uso.
  - ☑ Conocer y valorar la situación actual del español en el mundo y la diversidad lingüística de España en general y de Aragón en particular.

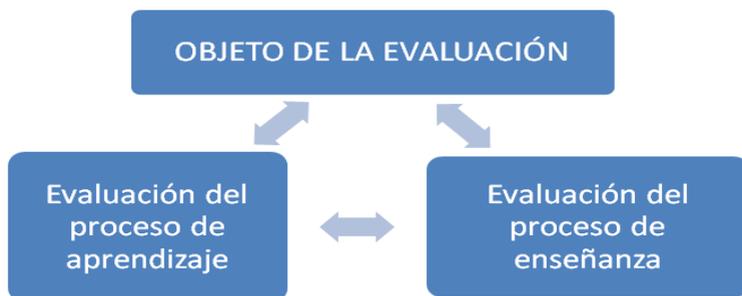
Una de las últimas directrices con respecto a la evaluación criterial, es decir, con respecto a los criterios de evaluación, es que lo que evaluamos de forma directa, aparte de que deben evaluarse todos los criterios (¿se evalúa la oralidad en las aulas?) de forma continuada para obtener de verdad datos sobre la evaluación del alumno, es que las diferentes evaluaciones trimestrales deben estar ponderadas, de modo que conforme avanza el curso –aquí se aplica el principio de continuidad de la evaluación y cómo el alumno va haciendo suyo el conocimiento- las evaluaciones cuentan un poco más porcentualmente de cara a la evaluación final cuando acaba el curso. De este modo, por ejemplo, la primera evaluación contará un 25%, la segunda un 35% y la última un 40% de esa nota final. Dos apreciaciones, la primera es que el alumno, y a poder ser la familia, debe estar informada de estos datos; las páginas web del centro pueden ser un medio idóneo para hacer pública esta información. Además, con respecto al profesorado, parece evidente que deberá pasar un buen rato haciendo tablas de Excel u otro programa similar para llevar a cabo la evaluación tal y como la planteamos.

Ya hemos visto los instrumentos que vamos a aplicar, también se necesitarán estos programas de cálculo para tener en cuenta todas las pruebas de modo sistemático, ya que también estableceremos porcentajes de todos esos instrumentos derivados de las técnicas de evaluación. Por ejemplo, las pruebas específicas trimestrales supondrán un 60% de la calificación. Dicha nota se conseguirá a partir de la media aritmética de los controles de contenidos realizados, y aquí podemos establecer un margen, por ejemplo,

siempre que todos ellos hayan obtenido una nota igual o superior a 3 puntos en una escala decimal. Si evaluamos las lecturas –hay profesores que fomentan la lectura eliminando el concepto de obligatoriedad y por tanto, no haciendo exámenes ni trabajos sobre las lecturas (ARGÜELLES, 2009)- podemos establecer que la prueba sobre la lectura obligatoria será un 20% de la nota –de nuevo aquí recuerdo qué se evaluará de la lectura-. El análisis de las producciones de los alumnos a través del cuaderno de clase (actividades individuales o colectivas realizadas a petición del profesor, en el aula o fuera de ella) y la observación sistemática de los mismos (participación en clase, actividades orales, respeto a las normas generales...) aportará un 20% de la nota. Conviene reflejar en la Programación Didáctica qué y cuánto penalizaremos en cuanto a la ortografía. De no ser así no podremos, legalmente, rebajar la nota de las diversas pruebas, y conviene, además, que todos los Departamentos se sumen a la iniciativa. Así, podemos establecer que los errores de redacción, expresión y ortografía serán penalizados con un máximo de hasta un punto o lo que se considere en el total de la prueba.

## 5.- Evaluación de la práctica docente.

Ya hemos mencionado que la evaluación tiene una doble perspectiva que debemos respetar y que, bajo mi punto de vista, supone una novedad que no se suele tener muy en cuenta:



Durante el curso, al finalizar cada unidad didáctica –nótese cómo en ningún momento hablamos de temas. El fenómeno es curioso; cuando un opositor se presenta a las pruebas de oposición, ha preparado una serie de unidades didácticas donde refleja todo un programa de forma ordenada; cuando se está en un centro, se sigue un libro- se debe proceder a evaluar la propia práctica docente con técnicas de auto-evaluación.

Para analizar el grado de consecución de los objetivos, competencias y contenidos propuestos en la unidad, indico el siguiente cuestionario de auto-evaluación de la práctica docente, donde el grado 1 sería el menor:

	Grado de desarrollo				Cómo mejorarlo
	1	2	3	4	Observaciones
1. Adecuación de los objetivos didácticos a las características de los alumnos considerando niveles taxonómicos, cognoscitivos y afectivos					
2. Relevancia en la selección y secuenciación de los objetivos y contenidos					
3. Contribución al desarrollo de las CCBB					
4. Integración de otros contenidos para lograr una educación integral en el ámbito social, personal y afectivo del alumno					
5. Adecuación de las actividades realizadas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• fuente de motivación</li> <li>• claridad en la exposición</li> <li>• secuenciación lógica en su exposición</li> <li>• adecuación temporal</li> <li>• diferenciación según complejidad</li> <li>• diversidad en los agrupamientos</li> <li>• atención al aprendizaje cooperativo</li> <li>• adaptación a los principios metodológicos</li> </ul>					
6. Adecuación de los recursos didácticos utilizados: <ul style="list-style-type: none"> <li>• adecuación al desarrollo cognitivo de los alumnos</li> <li>• potencial didáctico</li> <li>• variedad de recursos</li> <li>• variedad de tipos utilizado (papel, web, TICS...)</li> </ul>					
7. Adecuación a los alumnos con dificultades educativas específicas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• nivel de complejidad de las actividades</li> <li>• estrategias didáctico-organizativas</li> <li>• proceso didáctico</li> </ul>					
8. Validez de los criterios y el proceso de					

evaluación del aprendizaje de los alumnos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• diferentes tipos evaluación: inicial, continua-formativa, criterial, hetero-evaluación; individualizada; co-evaluación; individual; autoevaluación</li> <li>• funcionalidad de los criterios de evaluación</li> <li>• utilidad de los instrumentos, técnicas</li> </ul>					
9. Coherencia del desarrollo de U.D. con los principios metodológicos teóricos planteados en la Programación					

La evaluación no será completa si no se recoge la opinión de los alumnos, principales protagonistas del proceso de E-A. Hablamos de construcción del aprendizaje, es decir, el alumno construye aprendizaje a través de nuestro trabajo en el aula. Si es el alumno el que crea ese aprendizaje –el término es aprendizaje significativo– cómo no escuchar al alumno sobre el trabajo que nosotros presentamos en el aula.

Para ello, podemos proponer entrevistas, tanto individuales como en grupo, en las que expresen su conformidad con los contenidos trabajados y la relevancia que ha supuesto en su formación. Podemos realizar también cuestionarios para obtener información de forma cualitativa, una de las prioridades para la nueva evaluación; LÓPEZ VALERO (1998) señala la necesidad de una evaluación cualitativa y no cuantitativa, es decir, una evaluación para valorar “capacidades respecto a los objetivos, y no conductas o rendimientos” (MARTÍN VEGAS, 2009: 460).

Como punto esencial de la evaluación, debemos escuchar a los alumnos, adjunto un modelo de cuestionario:

<b>CUESTIONARIO UNIDAD DIDÁCTICA X: CREO QUE...</b>	
APELLIDOS:	NOMBRE:
1. ¿QUÉ HA SIDO LO MÁS LLAMATIVO PARA TI EN ESTA UNIDAD Y POR QUÉ?	
2. ¿QUÉ CREES QUE ES LO MÁS IMPORTANTE DE ESTE TEMA Y POR QUÉ?	
3. ¿QUÉ HA SIDO LO MÁS DIFÍCIL PARA TI?	
<input type="checkbox"/> El apartado de conocimiento de Lengua	<input type="checkbox"/> La parte de Literatura
<input type="checkbox"/> Leer las obras propuestas	<input type="checkbox"/> Hablar en público

Otros: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Qué piensas que podría hacer el profesor para hacerlo más fácil?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Qué piensas que podrías hacer tú para hacerlo más fácil?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. ¿CREES QUE LAS EXPLICACIONES DEL PROFESOR HAN SIDO ADECUADAS?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. ¿CREES QUE EL TIEMPO DEDICADO A ESTE TEMA HA SIDO ADECUADO O HUBIERAS NECESITADO MÁS O MENOS?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. ¿EL MODO DE TRABAJO TE PARECE CORRECTO O CAMBIARÍAS ALGO?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. ¿QUÉ ESTRATEGIAS USAS PARA APRENDER?

<input type="checkbox"/> Uso el libro de texto	<input type="checkbox"/> Consulto con un compañero de clase
<input type="checkbox"/> Pregunto al profesor	<input type="checkbox"/> Pregunto a mis padres, amigos
<input type="checkbox"/> Pregunto a mi profesor particular	<input type="checkbox"/> Me pregunto a mí mismo
<input type="checkbox"/> Hago esquemas o resúmenes	<input type="checkbox"/> Consulto Internet

¿Piensas que podrías usar otras estrategias, ¿cuáles?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. ¿TE HA PARECIDO INTERESANTE LA UNIDAD? ¿POR QUÉ?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Conclusión.

A lo largo de estas páginas, hemos observado que la evaluación es una materia pendiente para gran parte del profesorado. No sólo en la materia que ha centrado nuestro análisis, sino en todas. Por ejemplo: ¿cuánto vale un positivo? ¿cómo se mide la actitud o el comportamiento de un alumno? Más centrado en la materia de LCL: ¿cómo evaluamos la lectura de un libro? ¿Qué porcentaje atribuimos a la expresión oral? Son, como vemos, cuestiones problemáticas que nos asaltan a diario en las aulas y para cuya respuesta debemos asumir un mayor esfuerzo e interés en torno a la evaluación.

En estas páginas, hemos mencionado teorías generales del mundo de la Didáctica que nos pueden ayudar a comprender mejor nuestra tarea con respecto a la evaluación, entendida esta como proceso de mejora de nuestra actividad docente en beneficio del alumnado. De igual modo, se ha relacionado esta necesidad con la materia de LCL y los crecientes y continuos cambios que vive esta materia y, en consiguiente, su profesorado, que asimismo debe hacer un esfuerzo de adaptación y de formación en diversos aspectos.

## Bibliografía.

Antúnez, S.; Imbernón, F.; Carmen Del, L.; Parcerisa, A.; Zabala, A. *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*. Graó, Barcelona, 2008.

Argüelles, J. D. *Si quieres... lee. Contra la obligación de leer y otras utopías lectoras*. Fórcola, Madrid, 2009.

Bernal, José Luis. *Comprender nuestros centros educativos*. Mira, Zaragoza, 2006.

Briz Villanueva, E. "La evaluación en el área de Lengua y Literatura", en *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, A. Mendoza Filolla (Coord.). Universidad de Barcelona, Barcelona, 1998.

Casanova, M<sup>a</sup> A. *Manual de evaluación educativa*. La Muralla, Barcelona, 1999.

Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. *Enseñar lengua*. Graó, Barcelona, 1998.

Castillo Arredondo, S. (Coord.). *Compromisos de la evaluación educativa*. Pearson Educación, Madrid, 2002.

Delors, J. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Unesco, 2008. Publicación electrónica. [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF) [10-01-2011]

Departamento de Educación, Cultura y Deporte. *Orden 9 de mayo de 2007 por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón*, 2007. Publicación electrónica. <http://www.educaragon.org/files/Orden%20curr%C3%ADculo%20ESO.pdf> [25-10-2007]

Domingo Segovia, J.; Barrero Fernández, B. "Competencias básicas y aprendizajes imprescindibles", en *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*, C. Moral Santaella (Coord.). Pirámide, Madrid, 2010.

Fernández Pérez, M. *Evaluación y cambio educativo: El fracaso escolar*. Morata, Madrid, 2005.

Glazman, R.; Ibarrola, M. *Diseño de planes de estudio*. CISE UNAM, México, 1978.

López Valero, A. "Los conceptos curriculares en el Área de Lengua Castellana y Literatura", en *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, A. Mendoza Filolla, (Coord.). Universidad de Barcelona, Barcelona, 1998.

Lorente Muñoz, P.; Soler Costa, R. "Manuales de Historia de la Literatura o qué Literatura se enseña", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4), 283-292, 2010. En formato digital: [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1291993847.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291993847.pdf) [15-01-2011]

Martín Muñoz, J. *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria 2000*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, 2003.

Martín Vegas, R. A. *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Síntesis, Madrid, 2009.

MCCLELAND, D. C. "Testing for competence rather than intelligence", *American Psychologist*, 28 (1), 1973, págs. 1-14.

Moral Santaella, C. (Coord.) *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. Pirámide, Madrid, 2010.

Moreno Herrero, I.; Córdoba, I. “La evaluación en lengua castellana”, *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Graó, Barcelona, 2008.

Salinas, D. *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Graó, Barcelona, 2002.

SOLER, R. “Nuevo enfoque metodológico a través de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés. Estrategias de aprendizaje en el entorno virtual”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 21, núms. 2-3, 2007, págs. 183-196.

En formato digital:  
[http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1211954654.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1211954654.pdf) [03-02-2008]