

La evaluación formativa y diferenciada en el aula de ELE en la educación básica finlandesa

Un análisis del cumplimiento de los principios del currículo nacional finlandés (POPS 2014)
desde las perspectivas de docentes y alumnado

Karoliina Jussila
Trabajo de Fin de Máster
Departamento de Español
Programa de Enseñanza y Aprendizaje
Instituto de Lenguas y Traducción
Facultad de Humanidades
Universidad de Turku
Abril de 2026

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Trabajo de Fin de Máster

Programa de Enseñanza y Aprendizaje, Español

Karoliina Jussila

La evaluación formativa y diferenciada en la enseñanza de ELE en la educación básica finlandesa: un análisis del cumplimiento de los principios del currículo nacional finlandés (POPS 2014) desde las perspectivas de docentes y alumnado

Páginas: 67 páginas, 29 páginas de apéndices

Este estudio analiza la implementación de la evaluación formativa y diferenciada en la enseñanza de ELE en la educación básica en Finlandia, examinando su cumplimiento con el currículo nacional (POPS 2014) desde la perspectiva de docentes y alumnado. El estudio se centra en (1) la planificación y aplicación de la evaluación por parte del profesorado y los desafíos de la evaluación diferenciada; (2) las percepciones de los participantes sobre la equidad, claridad, participación y atención a la individualidad; y (3) el grado de cumplimiento de los objetivos de evaluación formativa y diferenciada del POPS 2014.

El estudio es empírico y de método mixto, combinando cuestionarios a docentes y alumnado con entrevistas semiestructuradas. Los datos cuantitativos se analizaron mediante porcentajes y promedios, con un enfoque descriptivo y comparativo entre grupos, mientras que los datos cualitativos se examinaron mediante análisis descriptivo y de contenido, lo que permitió integrar las percepciones y experiencias de los participantes en el análisis de las prácticas evaluativas en el aula.

Los resultados muestran que, aunque los docentes tienden a clarificar objetivos y criterios y a ofrecer retroalimentación, la evaluación formativa, la diferenciación de métodos y la retroalimentación individualizada no se implementan plenamente. Entre los principales desafíos destacan la falta de tiempo y recursos, la heterogeneidad de los grupos, las diferencias en los niveles de competencia y la elevada carga de trabajo docente. La autoevaluación se aplica de forma limitada y la coevaluación es prácticamente inexistente. Por su parte, el alumnado percibe la evaluación como mayormente justa y clara, aunque su participación y la atención a la individualidad varían.

En conclusión, los principios del POPS 2014 se cumplen solo de manera parcial. Se recomienda fortalecer la evaluación formativa y participativa, integrar sistemáticamente la autoevaluación y la coevaluación, atender mejor las necesidades individuales y promover el desarrollo profesional continuo del profesorado.

Palabras clave: enseñanza de ELE, evaluación formativa, evaluación diferenciada, diferenciación, prácticas evaluativas, educación básica, POPS 2014, Finlandia

Índice

1	Introducción	5
2	Evaluación formativa y diferenciada en el aprendizaje de lenguas	9
2.1	Evaluación del aprendizaje de lenguas	10
2.1.1	Fundamentos generales	10
2.1.2	Terminología	11
2.2	Evaluación diferenciada y atención a la diversidad	13
2.2.1	Diversidad en el aula y adaptación de la evaluación	14
2.2.2	Desafíos y beneficios de la evaluación formativa y diferenciada en la práctica pedagógica	15
2.3	Papel del profesor y del alumnado en el proceso evaluativo	17
2.3.1	El rol del docente	17
2.3.2	El rol del alumno	19
2.4	Marco normativo: POPS 2014 y currículo local	20
3	Metodología	24
3.1	Participantes	24
3.2	Instrumentos de recolección de datos	25
3.2.1	Cuestionarios	26
3.2.2	Entrevista	30
3.3	Tratamiento y análisis de datos	32
4	Análisis de la evaluación conforme a los principios del POPS 2014	35
4.1	Prácticas de evaluación del profesorado de ELE y desafíos en su implementación	35
4.1.1	Planificación, métodos evaluativos y atención individual	37
4.1.1.1	Función de la evaluación	37
4.1.1.2	Planificación	38
4.1.1.3	Métodos evaluativos	40
4.1.1.4	Transparencia	42
4.1.1.5	Atención individual	44
4.1.1.6	Equidad	46
4.1.2	Desafíos percibidos	47
4.2	Percepciones del alumnado sobre la evaluación y su función en el aprendizaje	49

4.2.1	Comprensión de los objetivos y criterios	51
4.2.2	Equidad, retroalimentación y evaluación diferenciada	52
4.2.2.1	Equidad	52
4.2.2.2	Retroalimentación	53
4.2.2.3	Evaluación diferenciada	55
4.2.3	Participación, autoevaluación y coevaluación	57
5	Conclusiones	59
5.1	Hallazgos principales	62
5.2	Implicaciones para la práctica docente	63
5.3	Limitaciones y futuras líneas de investigación	64
6	Bibliografía	65
7	Apéndices	68
	Apéndice 1. Objetos de evaluación y objetivos de aprendizaje correspondientes a los niveles A2 y B2 en los cursos 4–9	68
	Apéndice 2. Consentimiento de tutores legales	70
	Apéndice 3. Aviso de protección de datos	73
	Apéndice 4. Cuestionario para profesorado	75
	Apéndice 5. Elaboración y simplificación de ítems del cuestionario a partir de preguntas del alumnado	83
	Apéndice 6. Cuestionario para alumnado	86
	Apéndice 7. Suomenkielinen lyhennelmä	88

1 Introducción

Ignacio Estrada afirmó: “If a child can’t learn the way we teach, maybe we should teach the way they learn.” Esta cita refleja uno de los mayores desafíos educativos actuales: reconocer que cada estudiante aprende de manera distinta y que la enseñanza debe adaptarse a esa diversidad. Detrás de cada evaluación hay una persona con su propio ritmo, estilo y motivación para aprender, y reconocer estas diferencias es fundamental para construir una enseñanza más justa, significativa e inclusiva.

En la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), esta reflexión adquiere especial relevancia, ya que la heterogeneidad del alumnado exige enfoques flexibles que respeten la individualidad de cada estudiante. Los estudiantes provienen de contextos lingüísticos, culturales y educativos muy distintos, y sus motivaciones y objetivos de aprendizaje varían considerablemente, por lo que la evaluación se convierte en una herramienta clave para garantizar una enseñanza equitativa, significativa e inclusiva. En la educación básica finlandesa, el currículo nacional POPS 2014¹ (Opetushallitus, 2014) subraya la importancia de la equidad, la participación y la individualización del aprendizaje. Partiendo de esta base teórica y ética, el presente trabajo analiza cómo se implementa la evaluación según el POPS 2014 en el aula de ELE, considerando tanto la perspectiva del profesorado como la del alumnado.

La justificación de esta investigación se fundamenta en la legislación educativa finlandesa, en particular en la Ley de Educación Básica (628/1998, artículo 30), que reconoce el derecho del alumnado a recibir enseñanza conforme al currículo y establece que la organización de los grupos debe permitir la consecución de los objetivos curriculares. Esta base legal garantiza el derecho de cada estudiante a una educación de calidad, al reconocimiento de su individualidad como persona única y valiosa, y a recibir apoyo y orientación personalizados según sus necesidades.

En el ámbito de la evaluación, el POPS 2014 establece que la evaluación y la retroalimentación orientadora son herramientas pedagógicas fundamentales para favorecer el aprendizaje y el desarrollo integral del alumnado. La evaluación debe ser transparente, estar

¹ POPS 2014 (*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*) es el currículo nacional finlandés para la educación básica, publicado por la Agencia Nacional de Educación de Finlandia (Opetushallitus), que establece los objetivos, contenidos y principios pedagógicos de la educación básica. A partir de aquí se utilizará únicamente la denominación POPS 2014.

diversificada y alineada con los objetivos curriculares, de modo que los estudiantes conozcan los criterios de evaluación, reflexionen sobre su propio aprendizaje en relación con los objetivos y reciban información continua sobre su progreso y competencias. Esta normativa proporciona el marco ético y legal que fundamenta la necesidad de analizar cómo se implementa en la práctica la evaluación formativa y diferenciada² en la enseñanza de ELE en la educación básica finlandesa.

Así pues, el objetivo principal de esta investigación es examinar en qué medida se garantiza el derecho del alumnado a recibir una enseñanza de calidad, cómo se reconoce su singularidad y de qué manera se promueve la equidad en la evaluación. Las preguntas de investigación son:

- 1) ¿Cómo planifican y aplican los profesores de ELE la evaluación basada en el POPS 2014, y qué desafíos experimentan en la implementación práctica de una evaluación diferenciada?
- 2) ¿Cómo perciben los alumnos de 6.º y 9.º curso la evaluación en términos de equidad, claridad, participación y atención a la individualidad?
- 3) ¿En qué medida se cumplen en la práctica los principios de la evaluación formativa y diferenciada del POPS 2014 en la enseñanza de ELE?

La hipótesis es que la falta de tiempo y las diferencias en las competencias evaluativas de los docentes pueden limitar la consideración de los estilos y necesidades individuales, orientando la evaluación hacia la dimensión sumativa y haciendo que los alumnos la perciban como una actividad separada de su aprendizaje. Aunque es poco probable que los objetivos del currículo nacional se cumplan completamente, se supone que los docentes procuran seguir sus principios y aplicar la evaluación formativa, aunque de manera parcial.

En el contexto educativo finlandés, estudios recientes han explorado distintos aspectos de la evaluación en educación básica y secundaria, incluyendo la percepción del profesorado y del alumnado, la evaluación formativa y diferenciada, y la atención a la diversidad (Huvila & Väyrynen, 2022; Roiha et al., 2023a; Korhonen, 2024; Sivonen & Korhonen, 2024). La literatura sobre evaluación en ELE y estrategias de diferenciación subraya su papel como herramienta para el aprendizaje y la necesidad de adaptarla a la diversidad del alumnado

² En este estudio, el término *evaluación diferenciada* se utiliza de manera amplia para incluir tanto la adaptación de la evaluación a las necesidades individuales de los estudiantes como la diversificación de los métodos de evaluación, de modo que cada alumno pueda demostrar sus competencias.

(Antón, 2018; Roiha & Polso, 2021; Mäntylä et al., 2023). A pesar de la literatura existente, no se ha investigado específicamente cómo se cumplen los objetivos de evaluación establecidos en el POPS 2014 en la enseñanza de ELE en educación básica finlandesa. Por ello, este trabajo busca llenar ese vacío ofreciendo una visión integral sobre la implementación práctica de la evaluación basada en el currículo, identificando buenas prácticas, desafíos y oportunidades para fortalecer la formación docente y promover una enseñanza más equitativa, inclusiva y centrada en el aprendizaje del alumnado.

A partir del estado de la cuestión presentado, el marco teórico se estructura en cuatro secciones principales, alineadas con los objetivos de investigación. En primer lugar, se presentan los fundamentos teóricos de la evaluación del aprendizaje de lenguas y los conceptos clave asociados, incluyendo los fundamentos generales y la terminología relevante para la enseñanza de ELE. A continuación, se aborda la evaluación diferenciada y la atención a la diversidad en el aula, considerando la individualidad del alumnado, sus estilos y ritmos de aprendizaje, así como los desafíos y beneficios de implementar estrategias de evaluación formativa e individualizada. La tercera sección examina el papel del profesor como organizador y guía del aprendizaje, y del alumno como agente activo en el proceso evaluativo, incluyendo su participación en la fijación de objetivos, la autoevaluación y la coevaluación. Finalmente, se analiza el marco normativo, destacando el POPS 2014 y los currículos locales, que establecen principios de equidad, participación, diversidad, individualización y transparencia en la evaluación.

En cuanto a la metodología, el presente estudio siguió un enfoque mixto, combinando métodos cuantitativos y cualitativos para obtener una visión integral de las prácticas evaluativas en ELE. Participaron docentes de ELE y alumnos de 6.º y 9.º curso. La recolección de datos se realizó mediante cuestionarios dirigidos tanto al profesorado como al alumnado, complementados con entrevistas semiestructuradas a los alumnos, lo que facilitó profundizar en sus percepciones y experiencias sobre la evaluación. El proceso de recolección se llevó a cabo en noviembre de 2025, asegurando consentimiento informado y anonimato de todos los participantes. El análisis de los datos combinó métodos descriptivos y comparativos para los cuestionarios, junto con un análisis descriptivo y de contenido de las respuestas abiertas de los cuestionarios y de las entrevistas, integrando así los hallazgos cuantitativos y cualitativos para dar respuesta a las preguntas de investigación.

Finalmente, la estructura del trabajo es la siguiente. En primer lugar, se presenta la introducción, donde se expone el contexto del estudio, su justificación, las preguntas de investigación y la hipótesis. A continuación, se desarrolla el marco teórico, que aborda los principales fundamentos de la evaluación de lenguas, la evaluación diferenciada, la atención a la diversidad, el papel del profesorado y del alumnado en el proceso evaluativo, así como el marco normativo del POPS 2014 y del currículo local. Seguidamente, se presenta la metodología, que incluye la descripción de los participantes y de los instrumentos, así como la relación de estos con los objetivos de investigación, además de los procedimientos de recolección y análisis de datos. Posteriormente, se exponen los resultados y su análisis en relación con el POPS 2014 y los objetivos del estudio. El trabajo concluye con respuestas a las preguntas de investigación junto con los hallazgos principales, las implicaciones pedagógicas, las limitaciones del estudio y las líneas futuras de investigación.

2 Evaluación formativa y diferenciada en el aprendizaje de lenguas

Este capítulo presenta los principios teóricos que sustentan las prácticas de valoración del aprendizaje en la educación básica finlandesa. En Finlandia, la educación básica³ se divide en educación primaria (cursos 1–6) y educación secundaria (cursos 7–9). Aunque los enfoques y conceptos descritos se refieren en términos generales a la evaluación en el aprendizaje de lenguas, en el presente estudio se aplican específicamente al contexto de la enseñanza de ELE. Por tanto, proporciona la base conceptual para comprender las prácticas evaluativas, sus desafíos y las implicaciones para la acción docente.

La enseñanza de lenguas extranjeras en Finlandia ha evolucionado significativamente en las últimas décadas, y este contexto es esencial para comprender la evaluación del aprendizaje de lenguas en educación básica. Tras la Segunda Guerra Mundial, los objetivos educativos se orientaron hacia la igualdad y la formación de ciudadanos capaces de participar en una sociedad internacionalizada. Desde los años 1960, la enseñanza de idiomas adoptó un enfoque comunicativo y, en los años 1980, se destacó la importancia de la individualidad del alumnado, sus metas personales y su responsabilidad en el propio aprendizaje (Sajavaara, 2005).

El español se incorporó como opción en la educación básica tras la reforma legislativa de 1991, consolidándose como uno de los idiomas optativos más elegidos. Hoy puede estudiarse como idioma A2 en primaria y continuar durante toda la educación básica, o como idioma B2 en secundaria (Sajavaara, 2005; Heinämäki, 2021), reforzando la participación del alumnado en la construcción de su itinerario lingüístico.

Según el POPS 2014 (Opetushallitus, 2014), el estudiante es un agente activo en su aprendizaje, capaz de establecer objetivos, trabajar de manera autónoma y colaborar con otros. Este marco educativo, que valora la individualidad y el aprendizaje significativo, proporciona la base para comprender los principios de la evaluación formativa y diferenciada y su aplicación en la enseñanza de lenguas.

³ En Finlandia, la educación básica obligatoria se organiza de manera continua en dos niveles, que abarcan los cursos 1–9 y corresponden aproximadamente a las edades de 7 a 16 años. En España, la educación también es obligatoria hasta los 16 años, pero se estructura en etapas diferentes: educación primaria (6–12 años) y educación secundaria obligatoria (ESO, 12–16 años), precedidas por la educación infantil (0–6 años), que no es obligatoria.

2.1 Evaluación del aprendizaje de lenguas

En este apartado se presentan primero los fundamentos generales de la evaluación en el aprendizaje de lenguas (2.1.1), que proporcionan el marco teórico necesario para comprender su propósito, características y función pedagógica. A continuación, en el apartado 2.1.2, se definen los conceptos clave y la terminología central que sustentan el análisis posterior y resultan relevantes para el presente estudio. Estos elementos constituyen la base para entender los enfoques, herramientas y roles implicados en el proceso evaluativo en el contexto de la enseñanza de ELE en Finlandia.

2.1.1 Fundamentos generales

La evaluación en el aprendizaje de lenguas es un proceso complejo, continuo y multidimensional, que no se limita a la medición de resultados finales, sino que funciona como una herramienta pedagógica orientada al aprendizaje, a la motivación del estudiante y a su bienestar integral (Fernández, 2017). Además, contribuye a la mejora de la enseñanza y aporta beneficios al alumnado, evitando que se conciba únicamente como una obligación administrativa (Antón, 2018). Se guía por normativas amplias, la cultura institucional y las decisiones pedagógicas del docente, constituyendo la herramienta principal para orientar el aprendizaje y visibilizar el proceso educativo. Asimismo, funciona como un canal de interacción continua y puede ser cualitativa o cuantitativa (Luostarinen et al., 2019).

Este enfoque implica adoptar una actitud positiva hacia la evaluación, entendida como un instrumento que respalda el aprendizaje y favorece la reflexión crítica sobre qué se evalúa, por qué, cómo y con qué finalidad en el proceso del estudiante. Además, genera emociones tanto positivas (como la sensación de logro y el placer de aprender) como negativas (como el miedo o la inseguridad), por lo que resulta esencial considerar la experiencia del alumnado y crear un entorno seguro y motivador (Fernández, 2017, 3, 10-12).

La evaluación incluye tanto la evaluación de aprovechamiento, que mide el progreso respecto a los objetivos internos del curso, como la evaluación de dominio, que valora lo que el alumno puede hacer con lo aprendido en situaciones reales. Aunque la certificación oficial, como el DELE, es relevante para acreditar el dominio lingüístico, su función principal es orientar y acompañar el aprendizaje, más que centrarse únicamente en competencias demostradas en un momento concreto. En este sentido, se subraya el carácter continuo,

sistemático, flexible, formativo, crítico y ético de la evaluación, que debe considerar tanto los resultados como los esfuerzos y logros del estudiante (Requeiro Rodríguez, 2023).

Asimismo, la coherencia entre los objetivos de aprendizaje, la enseñanza y la evaluación constituye un principio fundamental. La evaluación debe estar alineada tanto con los objetivos curriculares como con las actividades desarrolladas en el aula, garantizando que lo que se enseña y la manera en que se enseña se correspondan con lo que finalmente se evalúa. Esto implica tener en cuenta los materiales diferenciados y los métodos adaptados a las necesidades del alumnado, manteniendo criterios de logro equivalentes para garantizar la comparabilidad de las competencias evaluadas dentro de una misma calificación (Antón, 2018). De igual manera, la transparencia en la evaluación es clave: el alumnado debe comprender desde el inicio qué se espera de él, lo que refuerza la credibilidad del proceso de enseñanza y evaluación. La claridad en los criterios, objetivos y procedimientos contribuye a crear un entorno de aprendizaje seguro y equitativo, lo que fomenta la participación y el compromiso del alumnado (Requeiro Rodríguez, 2023, 74).

Podemos concluir que estos enfoques destacan que la evaluación en el aprendizaje de lenguas va más allá de la mera medición de resultados: constituye un proceso ético, orientador y participativo, cuyo propósito es apoyar el aprendizaje, fomentar la motivación y la autonomía del estudiante, y mejorar la práctica educativa mediante un aprendizaje activo y significativo. La coherencia entre objetivos, enseñanza y evaluación garantiza que esta no sea un acto aislado, sino una parte esencial del proceso educativo, orientando al alumno y favoreciendo su mejora continua.

2.1.2 Terminología

La **evaluación formativa** es continua y se centra en el proceso de aprendizaje del estudiante, por lo que constituye el principal foco de la presente investigación (Fernández, 2017, 6-7, 12). Su finalidad es acompañar el aprendizaje e identificar el nivel de desempeño del estudiante, así como orientar su progreso y las estrategias necesarias para alcanzarlo. Se integra en la enseñanza de manera que el aprendizaje y la evaluación se entrelazan mediante actividades de autoevaluación y coevaluación (Fernández, 2017, 15-18). En este proceso, la **autoevaluación** ayuda al estudiante a reflexionar sobre su aprendizaje, identificar fortalezas y debilidades, establecer objetivos de mejora y documentar su progreso, mientras que la **coevaluación** consiste en la evaluación entre compañeros según criterios previamente establecidos (Antón, 2018, 57-61; Luostarinen et al., 2019). Ambas prácticas, junto con la **retroalimentación** —

que constituye un componente clave de la evaluación formativa al proporcionar información inmediata, clara y adaptada al estudiante— forman parte del proceso evaluativo y favorecen la participación activa del alumnado. La retroalimentación debe incluir sugerencias y recursos que permitan corregir errores y aplicar nuevas estrategias, evitando limitarse a una valoración dicotómica de “bien/mal” (Fernández, 2017, 19-20).

Por otra parte, la **evaluación diagnóstica** se realiza al inicio de un curso o unidad con el objetivo de identificar el nivel de competencia inicial, los conocimientos previos, la motivación y los estilos de aprendizaje del alumnado (Fernández, 2017, 13-14; Regueiro Rodríguez, 2023, 34). Esto posibilita establecer objetivos realistas y planificar medidas de apoyo individualizado, adaptando la enseñanza a las necesidades del grupo. Entre los procedimientos habituales se encuentran entrevistas iniciales, cuestionarios, tareas sencillas o la denominada “unidad cero” (Fernández, 2017, 13-14). Además, facilita la identificación temprana del alumnado que requiere mayor apoyo (Antón, 2018, 79). En contraste, la **evaluación sumativa** mide el nivel de logro alcanzado al final de un periodo de aprendizaje en relación con los objetivos establecidos (Luostarinen et al., 2019). Su función principal es describir y documentar los resultados obtenidos y servir de base para decisiones de calificación y certificación (Antón, 2018).

La **enseñanza diferenciada**⁴, desarrollada por Tomlinson (2001), reconoce que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera y consiste en ofrecer opciones variadas y respetar distintos ritmos, promoviendo un aprendizaje significativo e inclusivo. Por lo tanto, la diferenciación representa una estrategia pedagógica que responde al desafío de la diversidad (Roiha & Polso, 2023b). En el contexto finlandés, constituye una parte fundamental del sistema educativo, ya que sirve como base pedagógica de toda la enseñanza y orienta la elección de los métodos de enseñanza en función del conocimiento del alumnado (Mäntylä et al., 2023). En consecuencia, la **evaluación diferenciada** adapta los métodos y herramientas evaluativos para atender esa diversidad, de modo que se puedan evidenciar las competencias mediante diversos procedimientos (Roiha & Polso, 2021; Tomlinson, 2014). Este tema se abordará más detalladamente en el apartado 2.2.

En este marco, la evaluación puede cumplir cuatro funciones: constatativa, orientadora, participativa y descriptiva del aprendizaje. La evaluación diagnóstica corresponde a la función

⁴ En este estudio, los términos *diferenciada*, *diversificada*, *individualizada*, *adaptada* e *inclusiva* se emplean como sinónimos al referirse a la práctica evaluativa, el aula y la enseñanza, sin diferenciar entre ellos.

constatativa; la evaluación formativa, a las funciones orientadora y participativa; y la evaluación sumativa, a la función descriptiva de las competencias. Así, todos los tipos de evaluación deben integrarse de manera complementaria en la enseñanza para apoyar el aprendizaje y favorecer el desarrollo de las competencias (Luostarinen et al., 2019).

2.2 Evaluación diferenciada y atención a la diversidad

Para favorecer una enseñanza inclusiva, la evaluación debe aplicarse de manera diferenciada, de modo que se adapte al nivel y las características de cada estudiante y tenga en cuenta aspectos como la zona de desarrollo próximo (ZDP) y los apoyos necesarios para su aprendizaje (Fernández, 2018, 5-7; González Cubero, 2019, 29-30). Desde un enfoque teórico, la ZDP, concepto central en la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), permite centrar la intervención pedagógica y evaluativa de manera individualizada y responder a las necesidades de desarrollo del estudiante dentro de su proceso de aprendizaje. En este marco, la diferenciación se fundamenta en el constructivismo y en la interacción entre conocimientos previos y nuevos contenidos.

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (2006) contribuye a reconocer la diversidad de fortalezas del alumnado y a ofrecer oportunidades de aprendizaje más equitativas. Tomlinson (2001) identifica tres dimensiones fundamentales en las que los estudiantes difieren: aptitud, interés y perfil de aprendizaje. Aunque los objetivos de aprendizaje suelen ser los mismos para todo el alumnado en el contexto escolar, el docente adapta el contenido, los procesos y los productos de enseñanza para atender a las diferencias individuales, y favorece así un aprendizaje personalizado, además de asegurar que cada estudiante pueda alcanzar dichos objetivos de acuerdo con su estilo y preferencia (Tomlinson, 2001; González Cubero, 2019, 141).

Tomlinson (2008) propone una serie de principios que guían la práctica docente en aulas diversificadas, que incluyen: concentrarse en lo esencial; atender a las diferencias individuales; integrar enseñanza y evaluación; adaptar contenidos, procesos y productos; diseñar tareas apropiadas para todos; promover la colaboración docente–estudiante; equilibrar ritmos individuales y grupales; trabajar con métodos flexibles y variados; y seleccionar momentos específicos del proceso educativo para diversificar y proporcionar autonomía a los estudiantes. Estos principios permiten personalizar el aprendizaje y asegurar que la evaluación responda a las necesidades y estilos de cada estudiante. De este modo, se promueve un

aprendizaje inclusivo y significativo, lo cual facilita el avance de cada alumno de acuerdo con sus propias capacidades y estilos de aprendizaje.

2.2.1 Diversidad en el aula y adaptación de la evaluación

En el aprendizaje de lenguas se observan diferencias individuales significativas que influyen en la velocidad de aprendizaje, la facilidad para adquirir pronunciación, gramática y vocabulario, así como en la elección de estrategias de aprendizaje (Pietilä, 2014). Factores individuales del estudiante, como la aptitud lingüística, la motivación, la personalidad, la edad, así como los estilos y las estrategias de aprendizaje, explican en gran medida estas diferencias. La aptitud lingüística puede dividirse en varias áreas, entre las que se incluyen la pronunciación y la percepción de sonidos, la sensibilidad gramatical, la capacidad de razonamiento y la memoria, siendo esta última especialmente relevante en la adquisición del vocabulario (Carroll⁵, 1959, citado por Pietilä, 2014). Por lo tanto, identificar las fortalezas y debilidades del estudiante permite desarrollar las áreas menos consolidadas y aprovechar aquellas en las que el estudiante muestra mayor competencia. Esto constituye una ventaja pedagógica para docentes experimentados, aunque para docentes noveles puede resultar más complejo.

Otro factor clave que explica las diferencias individuales es la motivación, que se caracteriza por ser dinámica y cambiante. Puede reforzarse mediante el aumento de la autonomía del estudiante, ya que un alumno que aprende de manera significativa experimenta una mayor sensación de agencia sobre su propio aprendizaje. Asimismo, la personalidad influye en el aprendizaje de lenguas: los estudiantes extrovertidos suelen beneficiarse de habilidades interpersonales y comunicativas más desarrolladas, mientras que los introvertidos tienden a fortalecer su competencia cognitiva en la lengua. La disposición a asumir riesgos favorece el aprendizaje, dado que los estudiantes que no temen cometer errores suelen progresar con mayor rapidez (Pietilä, 2014).

En la práctica docente, la atención a las diferencias individuales se concreta mediante la implementación de estrategias, métodos y herramientas diversas, centradas tanto en el producto como en el proceso de aprendizaje. En este sentido, conocer al estudiante y comprender su motivación permite al docente apoyar el aprendizaje de forma más eficaz y

⁵ Carroll, J. B. & S. Sapon (1959). *Modern Language Aptitude Test – Form A*. New York: The Psychological Corporation.

crear un entorno educativo en el que se reconozcan y respeten las diferencias en las habilidades lingüísticas.

Este enfoque resulta especialmente relevante en la enseñanza de ELE, donde la heterogeneidad de niveles lingüísticos, ritmos de aprendizaje y experiencias previas es habitual, ya que posibilita diseñar evaluaciones y actividades diferenciadas que fomenten un aprendizaje inclusivo y eficaz, de modo que los estudiantes puedan experimentar el éxito a través de sus fortalezas. Entre estas modalidades se incluyen proyectos, diarios de aprendizaje, presentaciones orales, autoevaluación, coevaluación, evaluación dinámica y portafolios, que permiten a los estudiantes evidenciar sus competencias de manera variada e incorporar métodos auténticos más allá de las pruebas tradicionales “papel y lápiz”. Además, los portafolios facilitan la evaluación longitudinal, reflejan el progreso continuo y proporcionan retroalimentación individualizada basada en metas personales y en el propio ritmo de aprendizaje (Pietilä, 2014; Antón, 2018; González Cubero, 2019, 124-125).

En consecuencia, la evaluación diferenciada requiere un diagnóstico y una planificación continuos por parte del docente, con el fin de responder a la diversidad del grupo y atender tanto a los estudiantes que necesitan apoyo adicional como a aquellos con un nivel más avanzado (Regueiro Rodríguez, 2020, 76-77). En este marco, las pruebas diagnósticas iniciales permiten comprender la diversidad de intereses, capacidades, motivaciones y necesidades educativas y planificar de manera coherente la enseñanza y la evaluación. Desde esta perspectiva, la evaluación diferenciada favorece el logro de objetivos individuales, de modo que cada estudiante alcanza los objetivos de aprendizaje de acuerdo con sus propias posibilidades y refuerza su implicación activa y un aprendizaje significativo (Fernández, 2018, 6-7; Díaz Díaz, 2021, 21, 29).

2.2.2 Desafíos y beneficios de la evaluación formativa y diferenciada en la práctica pedagógica

La evaluación formativa y diferenciada se enmarca en la enseñanza diferenciada, como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque este apartado se centra en la evaluación, resulta necesario considerar su estrecha relación con la práctica docente. En este contexto, la integración de la evaluación formativa en la práctica pedagógica plantea diversos desafíos, como señala MINEDUC (2017). Entre ellos destacan la observación sistemática de la evidencia del aprendizaje durante el proceso, el ajuste de la propia práctica y la provisión de retroalimentación efectiva. Asimismo, implica hacer visible el progreso de los estudiantes

para sostener su motivación y confianza, fortalecer comunidades de aula seguras, respetuosas y colaborativas, y promover su participación activa en las actividades de aprendizaje. Además, la reflexión y la colaboración docente resultan fundamentales para mejorar colectivamente su implementación.

De manera complementaria, la implementación de la enseñanza y la evaluación diferenciadas enfrenta desafíos significativos, como la falta de tiempo, los recursos limitados, el tamaño de las clases y la posible resistencia de los docentes a los cambios. En la práctica, muchos docentes señalan la dificultad de diferenciar la enseñanza en grupos donde los estudiantes presentan necesidades, niveles y estilos de aprendizaje muy diversos. Con frecuencia, la diferenciación se asocia principalmente con la elaboración de materiales individuales, lo que puede generar una carga de trabajo excesiva para el profesorado (González Cubero, 2019, 118-120; Roiha & Polso, 2023b). Asimismo, la evaluación diferenciada se suele realizar en instancias separadas y, cuando no se gestiona como un proceso integral, puede poner en desventaja a los estudiantes y fomentar la segregación (Förster & Núñez, 2017). En este sentido, uno de los retos prácticos es la falta de competencias docentes específicas para su implementación (Wormeli, 2006).

Como alternativa, se propone utilizar el mismo material de aprendizaje para todo el grupo y diferenciar principalmente en los objetivos, las tareas y las formas de realización, lo que permite responder a la diversidad del alumnado sin aumentar de forma desproporcionada la carga de trabajo docente (Roiha & Polso, 2023b). Del mismo modo, la capacitación adecuada del profesorado y el apoyo institucional favorecen una aplicación coherente del modelo. Entre las estrategias que pueden apoyar esta implementación se encuentran la agrupación flexible, el trabajo por proyectos, las tareas por objetivos y el uso de métodos de evaluación variados (González Cubero, 2019, 74, 79, 85, 97-98, 119, 140-141).

A pesar de los desafíos, tanto los docentes como los alumnos perciben de manera positiva el modelo de enseñanza diferenciada y reconocen su efectividad. Una enseñanza que reconoce a los alumnos como personas individuales potencia la autoconfianza, la autonomía, la motivación y la participación, fomenta la inclusión y la equidad educativa, y promueve aprendizajes significativos y duraderos al conectar intereses personales con los contenidos escolares; además, las experiencias de éxito y la consideración de objetivos personales contribuyen a reforzar la autoimagen positiva del alumnado (González Cubero, 2019).

Según los propios estudiantes, la variedad de los métodos de evaluación es positiva, ya que posibilita mostrar habilidades de diferentes maneras, fomenta la creatividad y la libertad de elección, hace el aprendizaje más interactivo y motivador, y contribuye a mejorar la comprensión y los resultados académicos. En este sentido, ofrece oportunidades a quienes no destacan en las pruebas tradicionales, de modo que todos puedan alcanzar los objetivos de aprendizaje de acuerdo con su estilo y preferencia (Fernández, 2018; González Cubero, 2019, 125-126, 141).

Finalmente, este modelo de enseñanza y evaluación diferenciadas resulta especialmente eficaz en grupos heterogéneos, siempre que el docente utilice materiales diversos y tenga conciencia de las necesidades individuales del alumnado. Cabe destacar que puede aplicarse en distintos niveles educativos y contextos, lo que favorece la inclusividad (González Cubero, 2019, 65, 115, 153).

2.3 Papel del profesor y del alumnado en el proceso evaluativo

2.3.1 El rol del docente

El docente cumple un papel central en el proceso evaluativo, ya que integra la evaluación de forma sistemática en la enseñanza. Esto implica una alta responsabilidad pedagógica y requiere sólidas competencias teóricas y didácticas. En la fase de planificación, puede aplicarse el principio del diseño inverso, que consiste en definir primero los objetivos de evaluación y, a partir de ellos, estructurar los contenidos y los métodos de enseñanza. Así, se logra alinear de manera coherente los objetivos, la enseñanza y la evaluación (Antón, 2018, 31-32; Díaz Díaz, 2021, 21).

En efecto, la competencia evaluativa se fundamenta en una sólida base teórica; no basta con conocer el currículo, sino que es necesario comprender disciplinas como psicología, pedagogía, filosofía, lingüística, pragmática y psicolingüística (Regueiro Rodríguez, 2020, 16). Este conocimiento facilita diseñar evaluaciones válidas y fiables, así como ofrecer retroalimentación efectiva (Förster, 2017). Además, el evaluador debe estar familiarizado con la teoría y la práctica de la evaluación y ser consciente de sus implicaciones éticas; Bachman y Palmer⁶ (2010, citados por Antón, 2018, 9) destacan la importancia de considerar el impacto de las decisiones evaluativas. En el marco de una educación de calidad para todos, las

⁶ Bachman, L. F. y A. Palmer (2010): *Language Assessment in Practice*, Oxford, Oxford University Press.

creencias docentes influyen en la práctica educativa y evaluativa: la convicción de que todos los estudiantes pueden aprender favorece una enseñanza inclusiva, mientras que las concepciones erróneas pueden limitarla. Por consiguiente, el profesorado necesita conocimientos, capacidades y un compromiso profesional sólido para atender la diversidad del alumnado y garantizar oportunidades de aprendizaje equitativas (Escudero, 2005).

En relación con la planificación, es responsabilidad del docente diseñar un programa ajustado al grupo de estudiantes, fundamentado en un análisis contextual y de las necesidades del alumnado. Este proceso debe considerar tanto factores objetivos —como edad, formación, conocimientos previos, roles sociales, historia de vida y contacto con la cultura española— como factores subjetivos —como capacidades cognitivas, motivación, competencia emocional y experiencias de aprendizaje previas—. A partir de este análisis, el profesorado define competencias claras, objetivos, contenidos y criterios de evaluación, desarrollando profesionalmente habilidades en planificación, diagnóstico, evaluación y participación estudiantil (Regueiro Rodríguez, 2023, 9-12, 29-31). Asimismo, integra distintas modalidades de evaluación —autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación—, es decir, formas de evaluación en las que la autoevaluación contribuye al desarrollo de la metacognición y a la mejora continua de la práctica educativa, la heteroevaluación permite ofrecer retroalimentación crítica al alumnado, y la coevaluación fomenta su implicación y corresponsabilidad en el aprendizaje (Regueiro Rodríguez, 2023, 71-72, 75).

En este contexto, la evaluación alternativa, centrada en el proceso de aprendizaje, constituye una herramienta clave para el docente, ya que promueve la transparencia y el aprendizaje activo, e incluye la autoevaluación como complemento esencial sin sustituir la valoración del profesorado. Entre los instrumentos más utilizados se encuentran los diarios de aprendizaje, las presentaciones orales, la evaluación entre pares, la evaluación dinámica, los portafolios —incluido el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL)—, las tarjetas de aprendizaje, los registros de observación y los gráficos de seguimiento. Estos instrumentos permiten al alumnado tomar conciencia de su progreso y establecer objetivos realistas, al tiempo que facilitan la supervisión pedagógica del docente (Antón, 2018; Fernández, 2017, 28-32).

Cabe destacar que los errores forman parte natural del proceso de aprendizaje y aportan información valiosa sobre las estrategias utilizadas, lo que permite al docente ajustar su enseñanza de manera más precisa (Fernández, 2017, 8, 22-25). Del mismo modo, los marcos de referencia bien descritos resultan útiles para que los estudiantes se ubiquen en un nivel

concreto y definan metas alcanzables (Parrondo⁷, 2004, citado por Antón, 2018, 30), lo que también beneficia al docente al orientar la práctica pedagógica y la planificación de la evaluación. En este sentido, el docente actúa como guía, facilitador y apoyo reflexivo, ajustando la enseñanza a las necesidades del alumnado y planificando contenidos, procesos y producciones según principios de diferenciación, lo que promueve un aprendizaje activo y responsable del estudiante (González Cubero, 2012, 72-75, 83, 115, 153).

Por último, la competencia evaluativa se desarrolla mediante la ampliación continua de conocimientos y habilidades, y la incorporación de nuevas estrategias o la modificación de prácticas existentes requiere tiempo, apoyo y diálogo profesional. En este marco, el plan de desarrollo escolar orienta la integración de la evaluación y el desarrollo profesional docente, conforme a las normativas nacionales y locales. Asimismo, se recuerda que no toda actividad escolar debe evaluarse como parte de una calificación formal, sino que la evaluación debe servir como instrumento para guiar el aprendizaje, fomentar la mejora continua y evitar que se convierta en un mecanismo de control o presión (Luostarinen et al., 2019).

2.3.2 El rol del alumno

En este proceso, el alumno participa activamente en la evaluación, de forma autónoma y responsable de su propio aprendizaje, y toma conciencia de sus capacidades, asumiendo progresivamente la responsabilidad de su progreso (Regueiro Rodríguez, 2023). La definición de los objetivos del aprendizaje se realiza de manera conjunta con los estudiantes, considerando su motivación, conocimientos previos y preferencias de aprendizaje. Estas estrategias, junto con otras estrategias de seguimiento, permiten al alumno convertirse en protagonista de su aprendizaje, participando activamente en la definición de objetivos y en la evaluación de su progreso (Fernández, 2017, 14-15; Regueiro Rodríguez, 2023, 41). Esto permite que cada estudiante pueda avanzar de acuerdo con su propio estilo y alcanzar metas personales dentro de los objetivos generales del currículo.

Para apoyar este desarrollo, se utilizan herramientas concretas como, por ejemplo, diarios de aprendizaje, anotaciones, rúbricas y gráficos de seguimiento, que permiten identificar los estilos de aprendizaje, visibilizar fortalezas y debilidades y favorecer el desarrollo metacognitivo (Antón, 2018, 57-60). Este tipo de documentación sistemática no solo apoya la

⁷ Parrondo, J. R. (2004): "Modelos, tipos y escalas de evaluación", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE)*, Madrid, Sociedad General Española de Librería, S. A., pp. 967-982.

labor docente, sino que también mejora el aprendizaje del alumnado, ya que permite evidenciar competencias, orientar la práctica pedagógica y facilitar la retroalimentación individualizada (Luostarinen et al., 2019).

Mediante la autoevaluación y la coevaluación, los alumnos desarrollan autonomía, responsabilidad y habilidades metacognitivas, al tiempo que facilitan la orientación del proceso de aprendizaje por parte del docente (Fernández, 2017, 9-10). Este enfoque está alineado con el POPS 2014, que establece que los alumnos deben disponer de oportunidades sistemáticas para realizar autoevaluaciones como parte integral de su aprendizaje, aspecto especialmente relevante para esta investigación. A continuación, se describen las modalidades concretas mediante las cuales los alumnos llevan a cabo autoevaluación y coevaluación en la práctica.

Las prácticas de autoevaluación pueden adoptar diversas modalidades: pueden ser estructuradas mediante cuestionarios al final del curso con enfoque sumativo, integrarse en la situación de aprendizaje, por ejemplo, durante un examen, o basarse en preguntas del docente que fomentan la reflexión. Es fundamental que el alumno comprenda su relevancia y perciba su valor en el aprendizaje. La coevaluación, por su parte, permite evaluar a los compañeros según criterios establecidos y potencia el aprendizaje, la autorregulación y la autoevaluación. Los alumnos asumen un doble rol como emisores y receptores de retroalimentación, que debe centrarse en la actuación, el proceso o el propio aprendizaje de forma constructiva y evitar comentarios ofensivos o personales. La retroalimentación puede ser escrita, oral, anónima o presencial. Para concluir, el uso constructivo de la retroalimentación, junto con la implicación del alumnado en la autoevaluación y la coevaluación, contribuye de manera significativa a la mejora del aprendizaje (Luostarinen et al., 2019).

2.4 Marco normativo: POPS 2014 y currículo local

El currículo nacional para la educación básica (POPS 2014) establece los objetivos generales y los principios fundamentales de la evaluación del aprendizaje en el sistema educativo finlandés (Opetushallitus, 2014), y constituye el marco normativo para la elaboración de los currículos locales. Estos concretan y complementan dichos objetivos a nivel municipal y escolar, se adaptan a las necesidades del alumnado y al contexto educativo específico y garantizan la continuidad del proceso educativo. En este sentido, el currículo local sirve como base para la planificación y la evaluación del aprendizaje en las escuelas y asegura la coherencia entre las directrices nacionales y su aplicación contextual. De este modo, la

evaluación debe fundamentarse en los principios establecidos a nivel nacional y concretarse en el nivel local. En la Tabla 1⁸ se presentan los principios básicos de la evaluación del aprendizaje, los objetos de evaluación y sus características especiales según el POPS 2014. Asimismo, se incluyen criterios de evaluación, diversidad de métodos y atención a las necesidades individuales del alumnado.

Tabla 1. Principios y aspectos de la evaluación según el POPS 2014

(Fuente: elaboración propia a partir del POPS 2014, 47-51, 225, 362)

Área / Tema	Contenido clave (POPS 2014)	pp.
Función y objetivo de la evaluación	Guiar y motivar el aprendizaje; desarrollar la autoevaluación; centrada en evaluación formativa .	47, 49
Objetos y diversidad de la evaluación	Evalúa aprendizaje, trabajo y conducta; requiere observación y documentación variadas .	49, 50
Basada en objetivos y criterios	Basada en objetivos del currículo ; no compara alumnos ni evalúa personalidad; para apoyo especial, se usa HOJKS.	49
Cultura de evaluación	Apoya aprendizaje y bienestar ; principios: ambiente alentador, participación, equidad, diversidad , uso de información evaluativa.	47
Métodos de evaluación variados	Utiliza métodos diversos ; considera distintas formas de aprender y garantizar que se pueda demostrar el progreso.	48
Aprendizaje como objeto de evaluación	Evalúa progreso y competencia según objetivos y criterios; la competencia se desarrolla de forma continua.	49, 50
Evaluación del trabajo	Evalúa planificación, regulación, valoración del trabajo, responsabilidad y colaboración; influye en la asignatura.	50
Evaluación de la conducta	Basada en objetivos educativos y normas de convivencia; evaluada como aspecto separado, no personalidad.	50
Evaluación como interacción	Interacción continua entre docente y alumno; retroalimentación alentadora; fomenta autoevaluación y coevaluación.	47, 51
Evaluación formativa	Continua durante la enseñanza; autoevaluación y coevaluación apoyan autonomía y protagonismo del alumno.	51
Retroalimentación que promueve el aprendizaje	Descriptiva e individualizada ; ayuda a comprender objetivos, progreso y formas de mejora.	51
Autoevaluación y coevaluación	Guía a reflexionar y dar retroalimentación a otros; desarrollo gradual hacia la autonomía .	49
Colaboración con la familia	Incluye cooperación con tutores ; informa sobre objetivos, prácticas y progreso; se enfatiza en apoyo especial.	47
Evaluación como apoyo al trabajo docente	Respalda autoevaluación docente y desarrollo de la enseñanza; ayuda a identificar necesidades y diferenciar instrucción .	47
Evaluación de lengua extranjera (A2)	Alentadora, basada en MCER; utiliza métodos y herramientas variadas , como PEL.	225

⁸ En la tabla se destacan en negrita los elementos especialmente relevantes para las preguntas de investigación, los cuales serán considerados en el análisis de este estudio.

Área / Tema	Contenido clave (POPS 2014)	pp.
Evaluación de lengua extranjera (B2)	Mismos principios que A2; orientativa y considera diferentes antecedentes y formas de aprendizaje.	362

Según el POPS 2014, la evaluación tiene como finalidad guiar y motivar el aprendizaje, desarrollar habilidades de autoevaluación y fomentar la reflexión del alumno. Se centra en la evaluación formativa que orienta el aprendizaje y considera tanto el progreso respecto a los objetivos del currículo como la participación, la equidad y la diversidad. Se realiza de manera continua durante la enseñanza, utilizando métodos y herramientas variadas y adaptadas a las distintas formas de aprender y trabajar. La evaluación constituye una interacción constante entre docente y estudiante; la autoevaluación y la coevaluación refuerzan la autonomía y el protagonismo del alumno, mientras que la retroalimentación es descriptiva, individualizada y orientativa. Asimismo, permite al docente identificar necesidades de apoyo y diferenciar la instrucción para mejorar la enseñanza. En el caso de lenguas extranjeras, se pueden aplicar herramientas como el Portafolio Europeo de Lenguas, siguiendo los principios del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER⁹).

Para contextualizar este estudio, tras revisar el currículo nacional y sus criterios, se presentan a continuación los aspectos del currículo local de un centro de educación básica del sur de Finlandia relevantes para la investigación. Cabe señalar que se ha revisado el currículo de este centro, cuyos alumnos participaron en cuestionarios y entrevistas. Para preservar el anonimato institucional, el nombre del centro no se especifica.

En la educación primaria, en el nivel A2 (cursos 4–6), la evaluación del aprendizaje considera la evidencia continua del trabajo del alumnado, la actitud hacia el aprendizaje, la realización responsable de las tareas y los exámenes de vocabulario. Se centra tanto en el aprendizaje como en la participación y el compromiso del alumno. En la educación secundaria, la evaluación en los niveles A2 (cursos 7–9) y B2 (cursos 8–9) se realiza de manera variada e incluye autoevaluación y coevaluación, abarcando las cuatro destrezas de la competencia lingüística, esto es, la comprensión oral, la expresión oral, la comprensión lectora y la expresión escrita. Además, se incluye el conocimiento de la lengua y sus estructuras. Se fundamenta en el MCER y sus aplicaciones finlandesas, y puede apoyarse en herramientas como el Portafolio Europeo de las Lenguas u otros instrumentos similares, que facilitan la

⁹ Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.

autoevaluación y el establecimiento de objetivos de aprendizaje. La evaluación fomenta un aprendizaje activo, orienta el desarrollo de las habilidades lingüísticas y ofrece oportunidades para demostrar las competencias de manera individualizada.

Conforme al currículo local, la evaluación de lenguas extranjeras debe ser integral y diversa, abarcando múltiples áreas de competencia, como comprensión lingüística y cultural, razonamiento lingüístico, comunicación, producción y comprensión de textos, así como competencias interculturales y estrategias de aprendizaje. De esta manera, el currículo local da continuidad a la orientación establecida por el currículo nacional. Para el docente, esto implica considerar distintos aspectos del desempeño del alumno y utilizar herramientas variadas y observaciones continuas para reflejar de manera completa el progreso y las capacidades del estudiante. Para una descripción detallada de los objetos de evaluación y los objetivos de aprendizaje por nivel, véase el Apéndice 1.

Para sintetizar las implicaciones para la práctica evaluativa de los aspectos teóricos tratados en el capítulo 2, estos constituyen la base de la acción docente y de la planificación de la evaluación. Estos factores refuerzan el carácter formativo y significativo de la evaluación, así como la aplicación de la evaluación diferenciada, en continuidad con los criterios establecidos en el currículo nacional y local finlandés. Asimismo, orientan al docente a considerar las necesidades individuales del alumnado, sus estilos y ritmos de aprendizaje, permitiendo que cada estudiante desarrolle su potencial. Como señala González Cubero (2019, 115), la función docente incluye también la organización de oportunidades de aprendizaje. En la práctica, esto implica la identificación de necesidades, la definición de objetivos, la orientación del proceso, la retroalimentación individualizada y la valoración de los aprendizajes alcanzados.

3 Metodología

Este capítulo describe la metodología empleada en el estudio. Explica cómo se planificó, diseñó y llevó a cabo la investigación y detalla el procedimiento seguido para la recopilación de información de docentes y alumnos mediante cuestionarios y entrevistas semiestructuradas. Asimismo, se incluyen las consideraciones éticas adoptadas para asegurar la participación voluntaria, el anonimato y la protección de los datos. Finalmente, presenta los métodos de tratamiento y análisis de la información, con la integración de enfoques cuantitativos y cualitativos para garantizar la coherencia y la validez de los resultados obtenidos. Todo ello mantiene la vinculación entre los instrumentos y los análisis, los objetivos de la investigación y los principios de evaluación del POPS 2014.

3.1 Participantes

La investigación contó con la participación de un total de 29 personas: 15 docentes de ELE provenientes de distintos centros de educación básica de Finlandia y 14 alumnos de los cursos 6.º y 9.º de un único centro seleccionado por conveniencia. La muestra permite abordar la investigación desde dos perspectivas complementarias: los docentes aportan información sobre prácticas y percepciones a nivel general, mientras que el alumnado ofrece datos sobre su experiencia concreta en el contexto escolar. Aunque la muestra no es completamente representativa —especialmente en el caso de los estudiantes—, resulta adecuada para los objetivos del estudio.

Entre los docentes, 11 enseñan en primaria y 13 en secundaria; 9 imparten docencia en ambos niveles. La experiencia docente presentó un promedio de 7,6 años, con un rango de 1,5 a 17 años. En cuanto a los alumnos, del 6.º curso participaron seis estudiantes (tres chicos y tres chicas), todos de 12 años, y del 9.º curso, ocho estudiantes (cuatro chicos y cuatro chicas), de los cuales uno tenía 14 años y los demás 15. Los alumnos de 6.º curso comenzaron a estudiar español como lengua A2 en 4.º curso, mientras que los de 9.º curso, con la excepción de un estudiante que cursa español como B2, han seguido español como lengua A2 desde primaria hasta la educación secundaria. Respecto a la primera lengua, entre los alumnos de 6.º curso, cuatro declararon un idioma distinto del finés y dos tenían el finés como primera lengua; en el 9.º curso, tres indicaron un idioma distinto del finés y cinco declararon el finés. No obstante, todos los estudiantes utilizan el finés como lengua vehicular y de aprendizaje en el contexto escolar.

3.2 Instrumentos de recolección de datos

Se seleccionaron tres instrumentos complementarios con el fin de recopilar información relevante sobre las prácticas docentes y las percepciones del alumnado respecto a la evaluación en las clases de español. Estos instrumentos consistieron en un cuestionario dirigido al profesorado, un cuestionario dirigido al alumnado y entrevistas semiestructuradas con los estudiantes. Esta combinación permitió obtener datos cuantitativos y cualitativos, asegurando tanto la comparabilidad entre participantes como la profundidad en la comprensión de sus experiencias. Los cuestionarios ofrecieron información sistemática sobre conocimientos, actitudes y prácticas relacionadas con la evaluación, mientras que las entrevistas facilitaron una exploración más detallada de las experiencias individuales de los estudiantes y de su percepción sobre la implementación del POPS 2014. De este modo, los instrumentos seleccionados cubren distintos niveles de análisis y proporcionan un marco sólido para responder a las preguntas de investigación.

El cuestionario dirigido al profesorado se administró mediante la plataforma Webropol, lo que facilitó su distribución entre docentes de diversos centros de educación básica en Finlandia. Antes de su difusión, se pilotó bajo la supervisión de la directora de este trabajo de fin de máster, y posteriormente se compartió a través de varios canales: en Facebook, en tres grupos (“Peruskoulun espanjanopettajat”, “Turun yliopiston espanjan alumnit” y “Setenta ry”), y en WhatsApp, en dos grupos de asociaciones estudiantiles de español de las universidades de Turku y Helsinki (Mañaneres y Setenta ry). Además, la investigadora envió el cuestionario por correo electrónico a la asociación estudiantil de Helsinki y finalmente a la asociación de profesores de ELE en Finlandia “Suomen espanjanopettajat ry”, que lo remitió a sus miembros. A pesar de esta difusión, se recibió un número reducido de respuestas. Por esta razón, la investigadora contactó directamente a los profesores de español de distintos centros mediante correo electrónico, invitándolos a participar en la investigación. Las direcciones de correo electrónico se obtuvieron a partir de la información disponible en las páginas web de los respectivos centros.

Los alumnos completaron los cuestionarios en papel al inicio de las clases, tras coordinar previamente con la profesora de español del centro los horarios más adecuados. Se realizaron un total de seis entrevistas, tres de cada grupo, durante horario lectivo. Cada estudiante se retiró con la investigadora a un espacio tranquilo fuera del aula para garantizar un ambiente adecuado para la conversación, y las entrevistas duraron un máximo de cinco minutos. Al

inicio, la investigadora informó a los estudiantes que la entrevista sería grabada únicamente con fines de investigación y que no existen respuestas correctas o incorrectas, con el fin de fomentar respuestas sinceras y abiertas.

Para la realización de los cuestionarios y las entrevistas a los estudiantes se obtuvo autorización del centro educativo y el consentimiento individual de los tutores legales (véase el Apéndice 2). Los formularios se enviaron en formato papel y electrónico, dado que algunos alumnos no devolvieron la versión impresa. Los cuestionarios y entrevistas fueron completamente anónimos, y se informó claramente a alumnos y sus tutores que la participación era voluntaria y sin perjuicio alguno en caso de no participar. Por su parte, para los cuestionarios dirigidos al profesorado, se elaboró un aviso de protección de datos (véase el Apéndice 3), y los docentes confirmaron haber leído la información del estudio y comprendido que su participación era voluntaria; no se recopilaban datos personales irrelevantes, lo que garantizó el anonimato. Los cuestionarios en papel se conservaron durante el estudio, mientras que los electrónicos se almacenaron en un archivo cifrado y fueron eliminados posteriormente. Las entrevistas se grabaron únicamente con fines de transcripción y se guardaron también en un archivo seguro.

Por último, el material se recopiló entre noviembre y diciembre de 2025, y todos los métodos y procedimientos utilizados se llevaron a cabo en finés. A continuación, se describen con detalle cada uno de los instrumentos, su estructura, contenido y finalidad específica dentro del estudio.

3.2.1 Cuestionarios

Cuestionarios dirigidos a los docentes. Como información de contexto, se preguntó a los docentes cuánto tiempo habían impartido docencia en la enseñanza de español, a qué nivel (primaria o secundaria) trabajaban y qué grado de conocimiento tenían del contenido del POPS 2014. Estos datos permitían contextualizar las prácticas de evaluación y las percepciones del profesorado, aunque no constituían un aspecto central en el análisis en relación con las preguntas de investigación.

El cuestionario se dividió en cuatro áreas: 1) planificación y principios de evaluación; 2) prácticas de evaluación y participación del alumnado; 3) individualización, diversidad y equidad; y 4) competencia profesional y reflexión. En estas secciones se incluyeron un total de 25 preguntas, algunas de opción múltiple, otras de selección simple y algunas abiertas o

con posibilidad de detallar la respuesta. Para consultar el cuestionario completo utilizado en la investigación, véase el Apéndice 4.

En la Tabla 2 se relacionan las preguntas del cuestionario para el profesorado con los objetivos de investigación y los principios de evaluación del POPS 2014. De este modo se demuestra la alineación entre el instrumento y el marco teórico de la evaluación. Algunas preguntas han sido ligeramente abreviadas para su presentación en la tabla; además, en ciertas preguntas se incluyó un seguimiento: “Si es así, ¿cómo?”.

Tabla 2. Relación de las preguntas del cuestionario del profesorado con los objetivos de investigación y los principios del POPS 2014

Área	Preguntas principales	Objetivo de investigación	Relación con el POPS 2014
1) Planificación y principios de evaluación	¿Cómo describiría el papel de la evaluación en su enseñanza? / ¿Cuándo planifica la evaluación? / ¿Utiliza el MCER / PEL? / ¿Cómo asegura que los métodos de evaluación se correspondan con los objetivos de la enseñanza?	Analizar planificación y justificación de la evaluación	Evaluación formativa, alineación de objetivos y planificación coherente
2) Prácticas de evaluación y participación del alumnado	¿Cómo describiría la evaluación que utiliza? / ¿Con qué frecuencia su evaluación es formativa? / ¿Qué métodos concretos utiliza? / ¿Cómo proporciona retroalimentación? / ¿Dedica tiempo a la autoevaluación? / ¿Cómo involucra a los alumnos en objetivos y evaluación de su aprendizaje? / ¿Utiliza los errores como apoyo? / ¿Cómo hace visibles criterios y objetivos de aprendizaje? / ¿Colabora con familias?	Examinar prácticas evaluativas, participación del alumnado y claridad de objetivos y criterios, y colaboración con la familia	Evaluación formativa, retroalimentación continua, participación, transparencia de criterios y colaboración con familias
3) Individualización, diversidad y equidad	¿Qué tan bien conoce necesidades y estilos de aprendizaje de sus alumnos? / ¿Cómo considera estas necesidades en la evaluación? / ¿Con qué frecuencia los alumnos eligen cómo demostrar competencias? / ¿Diferencia enseñanza y evaluación según necesidades? / ¿Cómo asegura equidad? / ¿Influye la primera lengua en la evaluación? / ¿Qué desafíos percibe en la evaluación diversa e individualizada?	Investigar la adaptación de la evaluación a la diversidad y equidad, y explorar desafíos percibidos	Individualización, diversidad, equidad y atención a necesidades específicas

Área	Preguntas principales	Objetivo de investigación	Relación con el POPS 2014
4) Competencia profesional y reflexión	¿Ha recibido formación en evaluación y diferenciación pedagógica? / ¿Considera adecuada su formación? / ¿Cómo desarrolla competencias evaluativas? / ¿Reflexiona sobre sus prácticas?	Analizar competencia profesional y reflexión docente sobre prácticas evaluativas	Desarrollo profesional, reflexión y mejora continua

Cuestionarios dirigidos a los alumnos. El cuestionario para el alumnado se diseñó con el objetivo de explorar las percepciones de los estudiantes sobre la evaluación y el aprendizaje en las clases de español. Las preguntas se elaboraron a partir de los principios de evaluación del POPS 2014, sin que los estudiantes fueran informados explícitamente sobre dicho marco. Consta de 26 preguntas cerradas formuladas como afirmaciones a las que los estudiantes debían responder utilizando una escala Likert de 1 a 5 (1 = totalmente en desacuerdo, 5 = totalmente de acuerdo), así como una única pregunta abierta que permitía expresar libremente sus opiniones. En esta pregunta se pedía a los alumnos que describieran, en una o pocas palabras, lo primero que les venía a la mente al escuchar la palabra “evaluación”. El objetivo de esta pregunta era explorar su actitud hacia la evaluación, es decir, si la perciben como un apoyo positivo para su aprendizaje o como algo estresante relacionado únicamente con las calificaciones. Además, se recogió información contextual sobre género, edad, primera lengua y momento de inicio del estudio del español. Sin embargo, en este estudio solo se tuvieron en cuenta el género y la edad, lo que posibilitó un análisis más preciso de los resultados.

El cuestionario permitió analizar la evaluación desde distintas dimensiones relacionadas con la implementación del POPS 2014 y con la percepción y participación del alumnado en su propio aprendizaje. Seguidamente, en la Tabla 3 se presentan los detalles específicos de cada dimensión, las preguntas que sirvieron de base para el cuestionario del alumnado y la justificación de su selección.

Tabla 3. Relación de las preguntas del cuestionario del alumnado con los objetivos de investigación y los principios del POPS 2014

Dimensión	Pregunta	Objetivo de investigación	Relación con el POPS 2014
Formatividad	¿Recibes retroalimentación de forma regular durante el proceso de aprendizaje?	Analizar frecuencia y consistencia de retroalimentación en aprendizaje	Evaluación formativa, seguimiento del progreso y mejora continua

Dimensión	Pregunta	Objetivo de investigación	Relación con el POPS 2014
	¿Recibes información suficiente sobre tu progreso? / ¿Sabes tus tutores cómo avanzas en tus estudios?	Evaluar claridad y utilidad de información sobre progreso	Transparencia, seguimiento del progreso y retroalimentación formativa
	¿Conoces los criterios de evaluación que se aplican a tus tareas y trabajos?	Analizar comprensión y accesibilidad de criterios de evaluación	Claridad de objetivos y alineación con criterios de evaluación
	¿Consideras los errores como fracasos? / ¿Consideras los errores como oportunidades para aprender?	Explorar actitud hacia errores y su papel en aprendizaje	Evaluación formativa y aprendizaje constructivo
Participación	¿Participas en la definición de tus objetivos de aprendizaje? / ¿Reflexionas sobre cómo podrías mejorar tu aprendizaje? / ¿Realizas autoevaluaciones de tu propio aprendizaje?	Analizar grado de autonomía y responsabilidad en aprendizaje; evaluar práctica de autoevaluación	Autoevaluación y participación en definición de objetivos de aprendizaje
	¿Participas activamente en las actividades de aprendizaje? / ¿Sueles esperar las instrucciones del profesor antes de comenzar a trabajar?	Analizar implicación y compromiso en aprendizaje	Participación activa y responsabilidad del aprendizaje
	¿Recibes retroalimentación de tus compañeros sobre el trabajo en clase? / ¿Das retroalimentación a tus compañeros sobre su trabajo? / ¿Das retroalimentación al profesor?	Evaluar interacción reflexiva entre alumnos y profesor; evaluar práctica de coevaluación	Coevaluación y participación
Motivación y apoyo positivo	¿Recibes comentarios positivos del profesor? / ¿Te motiva la retroalimentación a seguir aprendiendo?	Analizar calidad y efecto motivacional de retroalimentación	Motivación, apoyo positivo y refuerzo del aprendizaje
Diversidad de métodos de evaluación	¿Se ofrece la posibilidad de utilizar diferentes formas de evaluación? / ¿Tienes la posibilidad de mostrar lo que sabes de diferentes maneras?	Evaluar diversidad de métodos y adecuación a distintos estilos de aprendizaje; posibilidad de demostrar competencias de distintas formas	Diversidad de métodos de evaluación
Individualización	¿Recibes orientación del profesor sobre cómo planificar y evaluar tus formas de trabajo?	Examinar atención individualizada y apoyo docente en aprendizaje	Personalización de enseñanza y retroalimentación adaptada

Dimensión	Pregunta	Objetivo de investigación	Relación con el POPS 2014
	¿Recibes retroalimentación individualizada?	Evaluar adaptación de retroalimentación a necesidades de cada alumno	Individualización y orientación docente
Igualdad y equidad	¿Sientes que todos en tu clase tienen las mismas oportunidades de aprender, independientemente de su personalidad u otras características personales?	Analizar percepción de equidad e igualdad de oportunidades	Equidad en evaluación y aprendizaje
Reflexión y comprensión del aprendizaje	¿Reflexionas sobre tu aprendizaje? / ¿Consideras que la evaluación te ayuda a comprender lo que sabes y lo que puedes mejorar?	Determinar cómo evaluación contribuye a reflexión y comprensión de aprendizaje	Desarrollo de metacognición
	¿Tienes una percepción positiva de la evaluación? / ¿Te resulta agradable aprender? / ¿Consideras que la evaluación te ayuda a entenderte mejor como estudiante?	Examinar cómo evaluación contribuye a bienestar y autoconocimiento	Reflexión, comprensión del aprendizaje y bienestar del estudiante

A partir de estas preguntas se elaboraron las afirmaciones finales, las cuales fueron simplificadas tomando en cuenta la edad de los alumnos, con el fin de asegurar la validez del estudio y la adecuada comprensión de los ítems (véase el Apéndice 5 para detalles sobre la simplificación de las preguntas). El cuestionario completo se presenta en el Apéndice 6.

3.2.2 Entrevista

Complementariamente, se utilizó una entrevista semiestructurada basada en temas con el fin de recopilar información cualitativa y profunda sobre las experiencias de los estudiantes, manteniendo al mismo tiempo cierta comparabilidad entre las distintas entrevistas. Los temas principales trataban sobre el estilo de aprendizaje, los intereses y fortalezas, las necesidades de aprendizaje, la participación del alumnado y su percepción sobre el propósito de la evaluación. A cada estudiante se le plantearon las mismas preguntas principales, aunque la entrevistadora pudo aclarar o formular preguntas adicionales cuando fue necesario para profundizar en las respuestas. La Tabla 4 presenta los temas y las preguntas de la entrevista de los alumnos de 6.º y 9.º curso, así como el propósito de cada pregunta y el aspecto relacionado con la evaluación que se busca investigar.

Tabla 4. Relación de las preguntas de la entrevista con los objetivos de investigación

Tema	6.º curso	9.º curso	Objetivo
Estilo de aprendizaje	¿Sabes cuál es la forma en que aprendes mejor?	¿Sabes cuál es la forma en que aprendes mejor? / ¿Te ha preguntado el profesor cómo aprendes mejor y lo tiene en cuenta en las tareas o exámenes?	Investigar si el alumno reconoce su propio estilo de aprendizaje, y si este se considera en la evaluación
Intereses y fortalezas	¿Sabe el profesor cuáles son tus intereses y en qué eres bueno, y los tiene en cuenta en la evaluación?	¿Sabe el profesor cuáles son tus intereses y en qué eres bueno? / ¿Cómo notas que el profesor tiene en cuenta tus intereses o tu persona?	Analizar si el docente considera los intereses y fortalezas individuales del alumno en la evaluación
Necesidades de aprendizaje	¿Te ha preguntado el profesor cómo aprendes mejor y lo tiene en cuenta en la evaluación?	— (incluido en la pregunta de Estilo de aprendizaje para 9.º curso)	Determinar si las necesidades individuales del alumno son consideradas en la evaluación
Participación	¿Puedes influir en cómo se te evalúa?	¿Participas en cómo se evalúa tu propio aprendizaje —por ejemplo, autoevaluándote o sugiriendo cómo quieres demostrar tu competencia?	Examinar la posibilidad de que el alumno participe y tenga influencia sobre la forma y contenido de la evaluación
Diversidad de demostración	—	¿Puedes demostrar tus competencias de distintas formas en exámenes o tareas? / ¿Te ha ofrecido el profesor alternativas si la tarea parece difícil?	Analizar si los alumnos pueden demostrar sus competencias de distintas maneras
Propósito de la evaluación	¿Por qué consideras importante la evaluación en las clases de español?	¿Por qué consideras importante la evaluación en las clases de español? / ¿Qué beneficios tiene la evaluación para ti? / ¿Cómo te ayuda la evaluación o la retroalimentación a aprender?	Explorar la percepción del alumno sobre la utilidad e importancia de la evaluación en su aprendizaje

Los alumnos de 6.º curso respondieron a cinco preguntas simplificadas diseñadas para explorar su grado de conciencia sobre sus propios estilos de aprendizaje, si el docente tenía en cuenta sus intereses y fortalezas, si la evaluación se adaptaba a sus necesidades, si podían influir en cómo se les evaluaba y cómo percibían la utilidad de la evaluación. Algunas preguntas incluían un seguimiento aclaratorio cuando era necesario. Al notar que algunos estudiantes no comprendían completamente las preguntas, las entrevistas con los alumnos de 9.º curso se adaptaron y concretaron. Al final hubo siete preguntas principales y tres complementarias para profundizar en la posibilidad de demostrar competencias de distintas formas y en la participación en la autoevaluación.

Este enfoque permitió analizar cómo se implementaba la evaluación según el POPS 2014 en la enseñanza del español, considerando las experiencias individuales de los estudiantes, el proceso de retroalimentación y la implicación de los alumnos en la evaluación.

3.3 Tratamiento y análisis de datos

El presente estudio adoptó un enfoque mixto y descriptivo que combina métodos cuantitativos y cualitativos. Este diseño permitió analizar las percepciones y experiencias de docentes y alumnos, así como realizar comparaciones entre grupos de participantes. Para ello, se diseñó un procedimiento de análisis propio que integra los datos cuantitativos de los cuestionarios con el análisis cualitativo de las respuestas abiertas y de las entrevistas. Este procedimiento se desarrolló específicamente para ofrecer una visión completa y coherente del fenómeno estudiado, lo que posibilitó identificar tendencias y patrones incluso en grupos pequeños y garantizar la coherencia entre los diferentes tipos de datos.

La parte cuantitativa incluyó el cálculo de distribuciones porcentuales y promedios de la escala Likert, lo que permitió observar tendencias generales y diferencias aproximadas entre grupos. Por su parte, la parte cualitativa se centró en el análisis descriptivo y de contenido de las respuestas abiertas y de las entrevistas. El análisis descriptivo permitió presentar algunas respuestas tal como fueron expresadas o resumidas, ofreciendo una visión directa de las percepciones individuales, mientras que el análisis de contenido ayudó a identificar temas recurrentes y patrones generales en las experiencias. Este enfoque integral facilitó el contraste y la integración de ambos tipos de hallazgos y proporcionó una base sólida para la interpretación de los resultados y la comprensión del fenómeno de manera detallada y fiable.

Análisis del profesorado. Los cuestionarios del profesorado se analizaron cuantitativamente mediante el cálculo de porcentajes y la representación gráfica de los resultados para identificar tendencias y patrones en la práctica docente. En algunas preguntas se ofreció la posibilidad de seleccionar más de una opción (opción múltiple); por lo tanto, el número total de respuestas puede superar el número de participantes y los porcentajes sumar más del 100 %. Por otra parte, las respuestas abiertas se analizaron cualitativamente siguiendo el mismo procedimiento descrito anteriormente.

Es importante señalar que, aunque la muestra fue pequeña ($n=15$), los porcentajes se utilizaron únicamente como indicadores descriptivos de la frecuencia con que se implementan ciertas prácticas, lo que posibilitó observar tendencias sin implicar un análisis estadístico

formal. Teniendo en cuenta que cada docente representaba aproximadamente un 7 % del total, los porcentajes deben interpretarse con precaución. En la Tabla 5 se presentan los rangos generales de interpretación, que constituyen una estimación propia y orientativa del presente estudio:

Tabla 5. Rangos de interpretación de los porcentajes (estimación orientativa)

Porcentaje alto (≥ 75 %) → la mayoría percibe el aspecto como favorable o práctica aplicada
Porcentaje medio (50–74 %) → tendencia favorable o parcialmente aplicada, con opiniones mixtas
Porcentaje bajo (25–49 %) → tendencia desfavorable o poco aplicada
Porcentaje muy bajo (< 25 %) → percepción favorable rara o práctica muy poco implementada

Estos indicadores permitieron valorar la implementación de los objetivos del POPS 2014: los porcentajes altos en prácticas deseables reflejan que, según la percepción de los docentes, las estrategias recomendadas se percibían como aplicadas en su práctica docente, mientras que los porcentajes bajos indican que ciertas prácticas no se observaban con frecuencia en el aula, señalando aspectos que requerían atención o fortalecimiento.

Análisis del alumnado. Por su parte, las respuestas de los cuestionarios del alumnado se analizaron mediante promedios de la escala Likert (1–5) y la comparación entre grupos (6.º y 9.º curso; chicos y chicas). A pesar del tamaño reducido de los grupos ($n=14$), se calcularon promedios descriptivos para identificar tendencias generales y diferencias aproximadas, observadas de manera descriptiva y visual, sin realizar pruebas estadísticas formales. Para interpretar los promedios y categorizar los resultados, se utilizó la Tabla 6, que integra la interpretación de la escala Likert y la categoría por grupo.

Tabla 6. Promedios, interpretación Likert y categorías por grupo

Rango de promedio	Interpretación Likert	Categoría por grupo*	Explicación
4,0–5,0	Positivo	Fortalezas	Los alumnos perciben la afirmación como verdadera o favorable; evaluación y aprendizaje percibidos positivamente; prácticas sólidas
3,0–3,9	Neutral / Moderadamente positivo	Ideas de mejora	Opiniones mixtas o incertidumbre; aspectos a mejorar o experiencias variables
1,0–2,9	Negativo	Área de mejora clara	Los alumnos no están de acuerdo con la afirmación; percibido negativamente o con opiniones divididas; requiere atención

* La columna 'Categoría por grupo' indica la interpretación de los promedios por grupo, según la percepción general de los alumnos.

Del mismo modo, los promedios se utilizaron como indicadores para valorar la implementación de los objetivos del POPS 2014. Los valores altos reflejan que los alumnos percibían que ciertas estrategias, prácticas o aspectos de la experiencia del aprendizaje se aplicaban o se experimentaban en el aula. A su vez, los valores bajos indican que, según su percepción, estos aspectos no se observaban de manera favorable, lo que señala áreas que requerirán atención o refuerzo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, el análisis cualitativo de las entrevistas se realizó de manera descriptiva y presentó directamente lo expresado por los estudiantes para reflejar sus percepciones y experiencias individuales. Los hallazgos cualitativos se integraron con los resultados cuantitativos para ofrecer así una visión más amplia del fenómeno estudiado y reforzar la validez de las interpretaciones.

Cabe precisar que la clasificación empleada en el Capítulo 4 (Análisis) responde a un criterio descriptivo basado en la escala Positivo, Neutral o Negativo. Por su parte, la categorización en fortalezas, ideas de mejora y áreas que requieren atención se reserva al Capítulo 5 (Hallazgos principales), ya que corresponde a una interpretación global y pedagógica de los resultados.

Por último, la composición equilibrada de los grupos de alumnos permitió realizar comparaciones por género y nivel educativo, así como contrastar las percepciones de docentes y estudiantes. Conviene señalar que las diferencias entre los grupos no pueden interpretarse como estadísticamente significativas debido al tamaño reducido de las muestras, por lo que los resultados se presentan como tendencias descriptivas y no como inferencias estadísticas. El análisis de los resultados se realizó principalmente en relación con el POPS 2014, que constituye el marco normativo central del estudio, mientras que las referencias a la literatura previa se utilizaron como apoyo interpretativo cuando resultó pertinente. En suma, los resultados se presentan de manera sistemática y ofrecen una descripción organizada y detallada del proceso evaluativo.

4 Análisis de la evaluación conforme a los principios del POPS 2014

En este capítulo se analizan los datos del estudio para determinar en qué medida la evaluación en la enseñanza del español cumple con los principios del POPS 2014. A través del análisis de los datos recogidos en cuestionarios y entrevistas se exploran las percepciones y prácticas relacionadas con la evaluación, con el fin de aportar evidencia empírica que permite abordar las preguntas de investigación. Si bien en este capítulo se presentan e interpretan los resultados, las respuestas finales a las preguntas de investigación se sintetizan y discuten explícitamente en el capítulo 5, Conclusiones.

4.1 Prácticas de evaluación del profesorado de ELE y desafíos en su implementación

Primeramente, se analiza cómo los docentes (n=15) de ELE planifican, aplican y adaptan sus prácticas evaluativas, así como los desafíos que perciben en su implementación. En este sentido, se examina la coherencia de estas prácticas con los principios y objetivos del POPS 2014 y su correspondencia con la práctica en el aula. Antes de abordar los resultados específicos en detalle, se presenta un análisis centrado en su conocimiento del POPS 2014, la reflexión sobre sus propias prácticas evaluativas y el desarrollo de sus competencias en evaluación.

Conocimiento del currículo nacional. Según las respuestas al cuestionario, la mayoría de los docentes posee un conocimiento moderado o alto del POPS 2014. Ningún docente indicó desconocer completamente el contenido. Un docente señaló conocerlo solo de manera limitada, seis afirmaron conocerlo “algo”, otros seis indicaron conocerlo “bien” y dos declararon tener un conocimiento “muy bueno” del currículo. Esto sugiere que, aunque la mayoría está familiarizada con los objetivos y criterios nacionales, existe una parte relevante del profesorado con conocimiento parcial. Esto puede afectar la coherencia entre la práctica evaluativa en el aula y los objetivos del currículo nacional, ya que un conocimiento más amplio del POPS 2014 podría favorecer la aplicación coherente de los criterios de evaluación y de las recomendaciones de atención a la diversidad.

Reflexión sobre las prácticas evaluativas. Las respuestas del cuestionario revelan que la mayor parte del profesorado reflexiona sobre sus prácticas evaluativas; solo dos de quince dicen no hacerlo. Las respuestas a las preguntas abiertas indican que los docentes analizan si

la evaluación se ajusta a los objetivos establecidos, si las tareas son adecuadas y variadas y si los métodos aplicados son efectivos. También consideran la dificultad de las actividades, la coherencia con los criterios y la pertinencia de los métodos utilizados. Tras la evaluación, revisan qué aspectos podrían mejorarse teniendo en cuenta los logros y las dificultades observadas con el fin de mejorar las prácticas en cursos posteriores. La preocupación por la equidad y la carga que la evaluación puede generar en el alumnado se combina con la búsqueda de evidencias diversas y representativas del aprendizaje. La reflexión del docente busca mejorar la adecuación de los métodos, la coherencia con los objetivos, la diversidad de evidencias y la equidad del proceso evaluativo. Al mismo tiempo, se destaca la importancia de examinar la evaluación desde la perspectiva de la equidad y la responsabilidad profesional. De este modo, se subraya que la labor evaluativa implica el ejercicio de una función pública y requiere un análisis constante de las propias decisiones y prácticas.

Desarrollo de competencias evaluativas. El profesorado señala haber participado en distintos tipos de formación y muestra disposición a integrarse en futuras iniciativas de capacitación en evaluación. Esto resalta la utilidad percibida de estas actividades para el desarrollo de la competencia profesional. La formación estructurada incluye cursos, talleres municipales y estudios pedagógicos formales. La colaboración profesional facilita el intercambio de experiencias, la discusión de criterios y la reflexión sobre las propias prácticas en equipos de lengua y grupos de desarrollo curricular. La auto-reflexión contribuye a ajustar los procedimientos y a asegurar su coherencia con los fines educativos. Además, la participación en equipos de evaluación y desarrollo curricular, tanto dentro del centro como a nivel municipal, posibilita la actualización de criterios, guías y programas de formación, lo que fortalece la competencia evaluativa y promueve el desarrollo profesional colectivo.

A este respecto, las prácticas reflejas del profesorado están alineadas con los principios del POPS 2014, ya que la mayoría analiza la adecuación de la evaluación a los objetivos, la pertinencia y variedad de las tareas, la efectividad de los métodos, la coherencia con los criterios y la diversidad de evidencias. Tras algunas evaluaciones, ciertos docentes revisan aspectos a mejorar para cursos posteriores, contribuyendo a la mejora continua. La participación en formación y equipos de trabajo fortalece las competencias evaluativas y la responsabilidad profesional. En otras palabras, estas prácticas se alinean con los principios centrales del POPS 2014: evaluación basada en objetivos y criterios, aprendizaje como objeto de evaluación, métodos variados, desarrollo continuo y equidad en el proceso evaluativo.

4.1.1 Planificación, métodos evaluativos y atención individual

Para continuar, se analiza la preparación y planificación de la evaluación, los métodos utilizados y su aplicación en el aula, así como la atención a las necesidades y estilos de aprendizaje de los alumnos. Se examina cómo los docentes organizan y estructuran sus prácticas evaluativas, qué instrumentos y estrategias emplean para medir y apoyar el aprendizaje, y de qué manera adaptan la evaluación a la diversidad de sus estudiantes. Además, se consideran aspectos relacionados con la transparencia y la equidad. Así, se ofrece una visión general de la práctica evaluativa en la enseñanza de ELE.

4.1.1.1 Función de la evaluación

Para describir el papel de la evaluación en su enseñanza, se pidió al profesorado que seleccionara las funciones que consideran más representativas de su práctica evaluativa, como se muestra en el Gráfico 1.

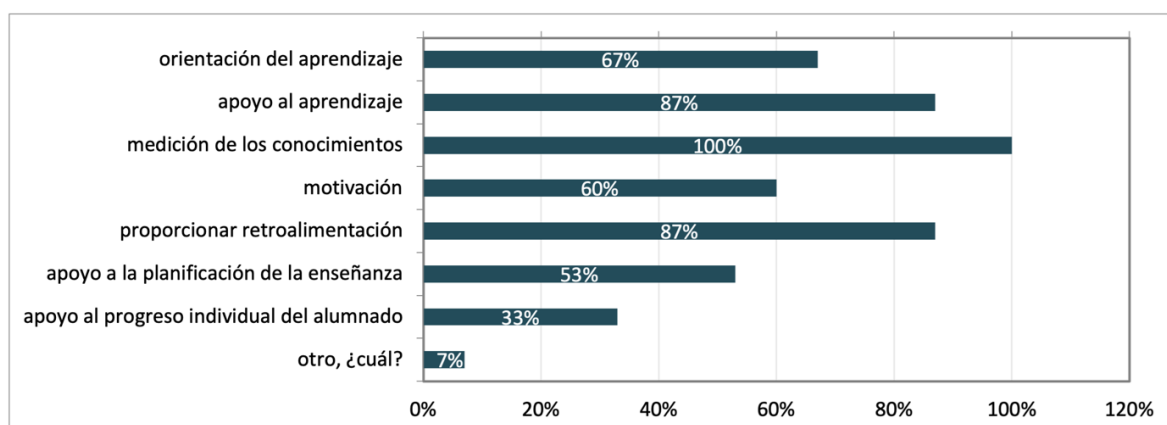


Gráfico 1. Distribución de las funciones de la evaluación según el profesorado de ELE

Los resultados muestran que la totalidad de los docentes considera que la evaluación cumple una función de medición de conocimientos y subrayan su papel central en la constatación del nivel de competencia del alumnado y en la asignación de calificaciones conforme a los objetivos del currículo. Una amplia mayoría (87 %) reconoce que la evaluación también cumple una función formativa, apoyando el aprendizaje y proporcionando retroalimentación.

Asimismo, un 67 % menciona que la evaluación orienta el aprendizaje, mientras que un 60 % destaca su función motivadora para fomentar la implicación y el compromiso del alumnado. Más de la mitad del profesorado (53 %) señala que la evaluación contribuye a la planificación de la enseñanza, ajustando contenidos y métodos pedagógicos. Sin embargo, solo un 33 %

identifica la evaluación como herramienta de apoyo al progreso individual, lo que indica que la dimensión de individualización tiene un papel más limitado en la práctica docente. Una respuesta adicional (7 %) menciona la participación activa en clase, pero no se considera representativa de las funciones evaluativas principales.

Estas prácticas están alineadas principalmente con los principios del POPS 2014, ya que reflejan la función formativa de la evaluación: apoyo, retroalimentación, orientación y motivación del aprendizaje, y contribuyen parcialmente a la mejora de la enseñanza. Sin embargo, una dimensión importante no se refleja plenamente, ya que la evaluación no parece apoyar de manera sistemática el desarrollo individual del alumnado ni utilizarse de forma consistente para orientar los contenidos y métodos pedagógicos. Por ello, la percepción de formatividad por parte del profesorado se relaciona más con la entrega continua de retroalimentación y apoyo general que con la promoción del desarrollo individual del alumnado y la planificación de la enseñanza según sus necesidades individuales, aspectos fundamentales de la evaluación formativa (véase el apartado 2.1.2). Por consiguiente, los objetivos de formatividad establecidos en el POPS 2014 no se cumplen completamente en la práctica evaluativa observada.

4.1.1.2 Planificación

Los docentes emplean distintos tipos de evaluación en su práctica diaria, siendo la evaluación formativa la más utilizada (93 %), seguida de la sumativa (87 %), mientras que la evaluación diagnóstica se aplica con menor frecuencia (33 %). Esta menor frecuencia sugiere que la planificación inicial basada en los conocimientos previos de los alumnos podría no estar siempre completamente integrada en el proceso de enseñanza, lo que coincide con la observación de que la evaluación no se utiliza de manera sistemática como apoyo para el progreso individual del alumnado.

Respecto a la evaluación formativa, ningún docente indicó que la utiliza rara vez; un docente la aplica ocasionalmente, cuatro docentes a veces, nueve docentes con frecuencia y un docente siempre, lo que evidencia que constituye una práctica habitual y una herramienta clave para retroalimentar y apoyar el aprendizaje de manera continua. En general, los resultados muestran que los docentes combinan distintos tipos de evaluación, con predominio de la evaluación formativa y sumativa, mientras que la evaluación diagnóstica tiene menor presencia en la planificación inicial. En este sentido, la práctica actual limita la posibilidad de

adaptar la enseñanza a las necesidades individuales del alumnado y de cumplir plenamente con los principios formativos establecidos en el POPS 2014.

En lo que concierne a la planificación de la evaluación —es decir, determinar en qué momento se integra en el desarrollo del curso—, los docentes indicaron que la aplican en distintos momentos del proceso educativo: el 67 % la considera presente en todas las fases, el 40 % antes de la enseñanza, el 33 % durante la misma y el 7 % tras la enseñanza. Estos datos reflejan que, para la mayoría, la evaluación no es un elemento aislado ni meramente obligatorio, sino que se integra de manera continua y sistemática en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en línea con los principios teóricos de la evaluación formativa descritos en el apartado 2.1.1. Sin embargo, estas prácticas, tal como se ha observado anteriormente, no siempre consideran de manera sistemática las necesidades individuales del alumnado ni orientan de forma consistente la planificación de la enseñanza.

Respecto a la utilización del MCER, el 60 % del profesorado indicó no emplearlo, mientras que el 40 % respondió afirmativamente. En cuanto a quienes no lo utilizan, se sugiere que su integración en la práctica cotidiana no es generalizada, posiblemente por falta de tiempo, rutinas establecidas o ausencia de instrumentos prácticos. Por otro lado, entre quienes sí lo utilizan, se destacan aplicaciones como la comparación de las competencias del alumnado con los objetivos del currículo, la evaluación de la competencia lingüística, el apoyo en la evaluación final de 6.º curso y el registro del nivel de los estudiantes para su comunicación y la autoevaluación al final del 9.º curso. Por consiguiente, su uso se orienta principalmente al seguimiento general del alumnado y a la evaluación sumativa, sin una integración continua en el proceso de enseñanza ni para la individualización del aprendizaje. En cuanto al PEL, todos los docentes indicaron no utilizarlo, lo que evidencia que las herramientas europeas complementarias aún no forman parte de la práctica habitual.

Para responder a la pregunta sobre *cómo se asegura que los métodos de evaluación se correspondan con los objetivos de la enseñanza*, el profesorado describió diversas prácticas orientadas a mantener la coherencia curricular. La correspondencia se garantiza evaluando la competencia lingüística en modalidades escritas y orales, utilizando materiales incluidos en los recursos de aprendizaje y siguiendo el currículo nacional como guía central. La planificación anticipada es clave e incluye la preparación detallada de las tareas, la revisión de los criterios del currículo, la adaptación de los métodos según sea necesario, la colaboración con colegas, la realización de pruebas piloto y la consideración de la retroalimentación del

alumnado. Así se asegura que los objetivos de aprendizaje y la evaluación se mantengan alineados.

Los docentes también buscan cubrir distintos aspectos del aprendizaje, como la participación en clase, los deberes y diferentes áreas de la competencia lingüística. En las pruebas se evalúan habilidades como la comprensión auditiva y lectora, el vocabulario y las estructuras gramaticales, mientras que las presentaciones facilitan la valoración del conocimiento cultural y geográfico. La evaluación formativa se utiliza con frecuencia, aunque no siempre de forma sistemática. Aunque se destaca la importancia de una evaluación variada o diversificada, las prácticas se centran principalmente en qué se evalúa, más que en cómo se evalúa, lo que indica que los métodos siguen siendo en gran medida similares, como pruebas escritas, ejercicios o tareas estructuradas. Asimismo, un docente mencionó su participación en la elaboración del currículo local, demostrando familiaridad con los objetivos y criterios, aunque esto no garantiza su aplicación sistemática en la práctica cotidiana.

Recapitulando, la evaluación formativa se utiliza e integra de manera continua en el proceso educativo, lo que refleja los principios del POPS 2014 y muestra un intento de coherencia entre la enseñanza y la evaluación. No obstante, la baja frecuencia de la evaluación diagnóstica limita la identificación sistemática de las necesidades individuales del alumnado. Por tanto, aunque la práctica busca ser coherente con los principios formativos del POPS 2014, no alcanza plenamente la definición teórica de evaluación formativa.

4.1.1.3 Métodos evaluativos

Los resultados muestran que todos los docentes proporcionan retroalimentación a los alumnos de manera oral e individual; catorce docentes también la ofrecen por escrito y nueve en grupo. Un docente indicó utilizar otros métodos, como anotaciones positivas en la plataforma digital Wilma. En cuanto a los métodos específicos de evaluación, los docentes emplean una variedad de estrategias en su práctica diaria (véase el Gráfico 2).

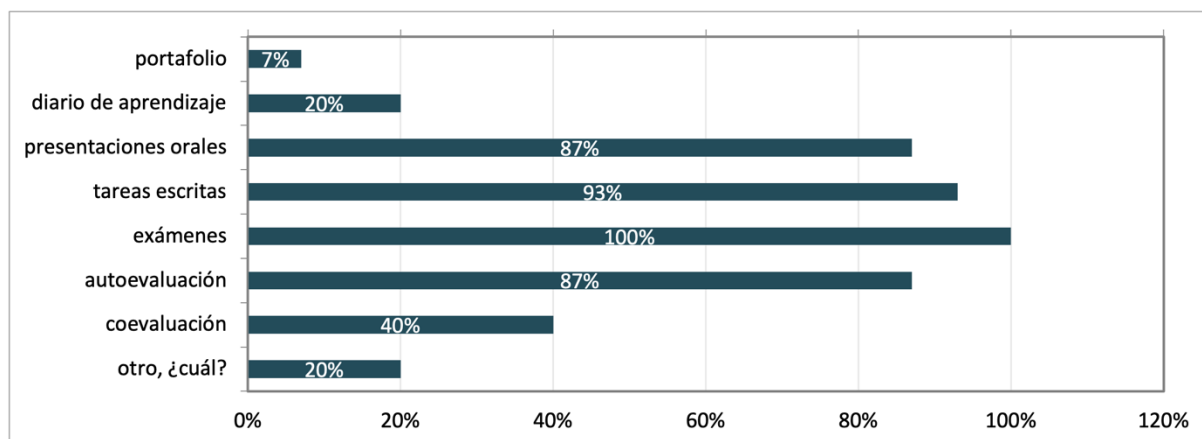


Gráfico 2. Métodos de evaluación utilizados por los docentes

Los más utilizados son los exámenes, aplicados por la totalidad de los docentes, y las tareas escritas, empleadas por catorce de ellos. Las presentaciones orales y la autoevaluación se utilizan con frecuencia, con trece docentes que las incorporan en su práctica (aunque la autoevaluación no siempre se ajusta a los principios de la evaluación formativa, como se analizará más adelante). La coevaluación se aplica con menor regularidad, mencionada por seis docentes, mientras que los métodos más orientados a la individualización, como el portafolio (un docente) y el diario de aprendizaje (tres docentes), son los menos utilizados. Esto refleja la tendencia observada: la atención sistemática al progreso individual del alumnado sigue siendo limitada. Además, tres docentes mencionaron otros métodos como ensayos, trabajos en grupo y participación activa en clase. En conjunto, predominan los métodos tradicionales y sumativos, mientras que las estrategias formativas, alternativas o individualizadas son menos frecuentes.

En relación con la autoevaluación, once de los quince docentes dedican tiempo a que los alumnos reflexionen sobre su propio aprendizaje, mientras que cuatro no lo hacen. No obstante, la frecuencia y regularidad de su aplicación varía considerablemente entre el profesorado, con prácticas que incluyen su realización tras cada unidad o tarea importante, una o dos veces por semana, al final de la unidad, una o dos veces al mes o incluso solo una o dos veces por semestre, lo que evidencia una gran diversidad en su implementación. También se menciona su uso puntual antes de la clase mediante autoevaluaciones escritas o actividades basadas en libros de texto. Sin embargo, en 9 de los 11 casos estas prácticas se integran en contextos de evaluación sumativa, mientras que en dos casos se aplican de forma mas continua en el proceso de aprendizaje, lo que muestra una clara predominancia del enfoque sumativo frente al formativo.

En cuanto a la utilización de los errores como apoyo para el aprendizaje, catorce de los quince docentes los emplean con este fin, mientras que solo uno indicó que no lo hace. Este uso de los errores respalda el principio del POPS 2014 de que la evaluación debe guiar el aprendizaje y favorecer el desarrollo del alumno. Para ello, los docentes aplican diversas estrategias, como la revisión conjunta, la explicación de los tipos de errores, la promoción de una actitud positiva frente a equivocarse y la participación activa de los estudiantes. Estas estrategias se han identificado a partir de las respuestas abiertas a la pregunta del cuestionario *¿Utilizas los errores como apoyo para el aprendizaje? Si es así, ¿cómo?*, y se recogen en la Tabla 7.

Tabla 7. Estrategias docentes para aprovechar los errores

Categoría	Estrategias
Revisión y corrección conjunta	Se revisan errores en tareas o exámenes, analizando por qué ocurrieron y corrigiéndolos de manera colaborativa. Se destacan los errores más comunes o los posibles puntos de confusión para que toda la clase pueda aprender de ellos.
Explicación y comprensión de errores	Se explican los distintos tipos de errores y cómo sirven para aprender, utilizando ejemplos y repeticiones para reforzar los conceptos hasta que se comprendan correctamente. Se incluyen explicaciones de aspectos curiosos o peculiares del idioma para facilitar la comprensión.
Actitud positiva frente al error	Se fomenta que equivocarse es natural y parte del aprendizaje. Los docentes muestran sus propios errores y los corrigen junto con los estudiantes, animando a experimentar y participar activamente.
Participación activa del estudiante	Los estudiantes formulan sus propias frases, hacen preguntas y corrigen errores en la pizarra. Las respuestas incorrectas se analizan en conjunto para reflexionar sobre por qué no eran correctas y se incluyen ejemplos anónimos para la reflexión colectiva.

Con pocas palabras, aunque el POPS 2014 y la literatura destacan la relevancia de la autoevaluación y la coevaluación en la evaluación formativa (véase el apartado 2.2.1), los resultados muestran que estas prácticas se aplican de manera limitada. Además, no siempre se utilizan de forma sistemática para promover la autonomía y el protagonismo del alumnado en su propio aprendizaje. Asimismo, predominan los métodos tradicionales y sumativos, mientras que las estrategias alternativas e individualizadas se emplean de manera restringida, lo que indica que los principios del POPS 2014 de una evaluación activa, flexible y centrada en el alumno no se cumplen plenamente en la práctica

4.1.1.4 Transparencia

La visibilización de los objetivos de aprendizaje y de los criterios de evaluación constituye una práctica habitual entre el profesorado, aunque su implementación presenta cierta diversidad. Entre las estrategias recogidas, los docentes presentan los objetivos al inicio de la

clase, unidad o curso, los proyectan en la pizarra o mediante presentaciones visuales, e incluyen objetivos y criterios en tareas evaluables, exámenes o entornos virtuales. Además, explican oralmente los criterios, simplifican las descripciones curriculares y las ejemplifican con producciones concretas, utilizan rúbricas y tablas de puntuación para mayor transparencia. También repiten los objetivos y criterios a lo largo del curso y antes de evaluaciones, y permiten preguntas del alumnado y, en algunos casos, de las familias. Al mismo tiempo, se identifican algunos desafíos: no todos los estudiantes comprenden completamente los objetivos y criterios, y la comprensión no siempre se verifica de manera sistemática. Aun así, los docentes aplican diversas estrategias pedagógicas orientadas a aumentar la transparencia y facilitar la comprensión de lo que se espera aprender y cómo se evaluará.

En cuanto a la participación de las familias, su implicación en la evaluación es escasa: solo tres consideran que existe colaboración significativa, mientras que doce indican que no. Se procura mantener una comunicación clara y regular mediante cartas explicando objetivos y criterios, retroalimentación escrita tras el primer semestre e información sobre criterios de evaluación al inicio del curso, así como flexibilidad para diálogo cuando los padres lo solicitan, aunque esto no constituye una colaboración activa continua. Estos hallazgos indican que, aunque la cooperación directa entre familia y escuela no es frecuente según los docentes, la transparencia de los objetivos y criterios garantiza que los padres estén informados sobre el progreso de sus hijos.

Asimismo, a partir de las respuestas abiertas de los docentes, se describen tres enfoques principales sobre la participación de los estudiantes en la fijación de objetivos y en la evaluación de su aprendizaje:

- i. **Autoevaluación con elección del objetivo más importante:** los estudiantes seleccionan el objetivo más relevante para su aprendizaje al inicio de cada unidad o capítulo y realizan una reflexión personal. Al final, completan una autoevaluación y reflexionan sobre sus fortalezas y áreas a reforzar. Pueden establecer objetivos personales complementarios a los del curso.
- ii. **Orientación centrada en el desempeño con criterios claros:** los objetivos y criterios provienen exclusivamente del docente. Los estudiantes comprenden lo que se les espera para alcanzar determinadas calificaciones mediante guías explícitas sobre el desempeño, aunque no pueden modificar los objetivos.

- iii. **Participación en la forma de demostrar la competencia:** los estudiantes pueden opinar sobre cómo se evaluarán los objetivos y proponer maneras de demostrar sus competencias. Se ofrecen opciones predeterminadas, pero también se aceptan sugerencias. Cada trabajo escrito se revisa conjuntamente, corrigiendo errores y fomentando la reflexión sobre el propio aprendizaje.

Otras prácticas incluyen revisar los objetivos al inicio y al final del curso, discutirlos continuamente en clase y realizar autoevaluaciones mediante cuestionarios, libros de ejercicios o junto con los exámenes. Además, los objetivos y criterios se explican de manera clara y adaptada al nivel de los estudiantes, tanto al inicio de cada clase como al comienzo de un nuevo semestre.

En suma, aunque persisten algunas limitaciones, especialmente en la verificación sistemática de la comprensión por parte de los estudiantes y en la participación activa de las familias, las prácticas docentes en cuanto a la transparencia están, en su mayoría, alineadas con el POPS 2014. Los objetivos y los criterios de evaluación se hacen visibles y las familias se mantienen informadas sobre el proceso de evaluación. La implicación de los estudiantes en la fijación de objetivos y en la evaluación de su propio aprendizaje refuerza la transparencia, ya que les posibilita comprender claramente qué se espera de ellos, cómo serán evaluados y asumir un rol activo en el proceso. De este modo, se promueve su autonomía y protagonismo según los principios del POPS 2014. Asimismo, tal como señala el marco teórico (véase el apartado 2.1.1), esta claridad de los objetivos y criterios contribuye a crear un entorno de aprendizaje seguro y equitativo, favoreciendo la participación y el compromiso del alumnado.

4.1.1.5 Atención individual

Respecto al conocimiento de las necesidades individuales y los estilos de aprendizaje de sus alumnos, la mayoría de los docentes se sitúa en un nivel intermedio. El 66 % de los encuestados indica un conocimiento moderado, mientras que el 20 % lo considera bueno. Solo un docente se sitúa en un nivel muy bajo y otro en un nivel limitado, y ningún docente indicó un nivel muy bueno. Estos resultados sugieren que, aunque los docentes tienen cierta conciencia de las necesidades individuales de sus alumnos, existe margen para mejorar la identificación y adaptación a los diferentes estilos de aprendizaje.

Con respecto a la pregunta del cuestionario *¿Diferencias la enseñanza y la evaluación?*, el 67 % de los docentes respondió afirmativamente, mientras que el 33 % señaló que no. Sin

embargo, las respuestas abiertas revelan que la diferenciación se centra principalmente en la enseñanza, mediante la asignación de tareas adicionales, la adaptación de actividades, la variación del nivel de dificultad, la extensión de las tareas y la organización de niveles básicos y avanzados. En cuanto a la evaluación, solo dos docentes mencionan explícitamente estrategias de diferenciación, como la adaptación de pruebas según el nivel del alumnado, la reducción de la dificultad en casos de necesidad y la inclusión de tareas de nivel básico y avanzado en pruebas sumativas.

Estos resultados indican que, aunque existe un esfuerzo por atender a las necesidades individuales del alumnado, la diferenciación se aplica principalmente en el ámbito de la enseñanza y en menor medida en la evaluación. Por ello, se puede concluir que los docentes son conscientes de las necesidades individuales de sus alumnos y aplican diversas estrategias de diferenciación, especialmente en la enseñanza, lo que está alineado con los principios del POPS 2014. No obstante, al analizar con mayor detalle la atención a la individualidad en la evaluación, en relación con la pregunta *¿Cómo tienes en cuenta las necesidades individuales y los estilos de aprendizaje de los alumnos en la evaluación?*, cuyas respuestas se basaban en opciones predeterminadas, se obtuvieron los resultados recogidos en la Tabla 8.

Tabla 8. Prácticas para considerar la individualización en la evaluación¹⁰

Estrategias para atender necesidades y estilos individuales	%
Ofrezco apoyo adicional o tutoría a los alumnos con mayores dificultades	93 %
Hago un seguimiento continuo del progreso del alumno y doy retroalimentación individual	80 %
Aprovecho los intereses de los alumnos	73 %
Proporciono tareas más desafiantes o de mayor extensión para los alumnos más competentes	73 %
Permito a los alumnos demostrar su competencia de forma individual, en pareja o en grupo según la situación	73 %
Ofrezco diferentes tipos de tareas	66 %
Aplico horarios y formas de trabajo flexibles	60 %
Utilizo tareas diferenciadas según el nivel de habilidad de los alumnos	40 %
Empleo la autoevaluación, la coevaluación y conversaciones de retroalimentación como apoyo individual	33 %
Utilizo los objetivos o planes de aprendizaje individuales del alumno	20 %
Permito a los alumnos elegir el método de evaluación o la manera de demostrar su competencia	13 %
Ofrezco diferentes métodos de evaluación para demostrar la competencia sobre el mismo tema según las necesidades de los alumnos	13 %

¹⁰ Contenido traducido al español por la autora a partir de las respuestas originales de los docentes.

Las estrategias más frecuentes se centran en ofrecer apoyo adicional a los alumnos con mayores dificultades (93 %), realizar un seguimiento continuo y proporcionar retroalimentación individual (80 %) y aprovechar los intereses de los alumnos (73 %). Además, se ofrecen tareas más desafiantes o de mayor extensión a los estudiantes más competentes (73 %). Por el contrario, las estrategias menos utilizadas incluyen la posibilidad de que los alumnos elijan el método de evaluación o la forma de demostrar su competencia (13 %), ofrecer diferentes métodos de evaluación para el mismo tema según las necesidades individuales (13 %) y emplear los objetivos o planes de aprendizaje individuales del alumno (20 %). Esto indica que, aunque se aplican algunas formas de atención a la individualidad, la diferenciación de los métodos de evaluación sigue siendo mucho menos frecuente.

Como se señaló anteriormente, dar la posibilidad de que los alumnos elijan cómo demostrar sus competencias —por ejemplo, de manera oral, escrita o visual— no es una práctica habitual. Sin embargo, al profundizar en la frecuencia de estas prácticas, los docentes indican que estas son poco frecuentes en general. El 47 % señala que los estudiantes pueden elegir rara vez, el 33 % que ocurre a veces, dos docentes indican que nunca, y un docente que ocurre con frecuencia; ningún docente señaló que los alumnos pudieran elegir siempre. Estos datos muestran que, aunque se ofrecen algunas oportunidades de elección, la participación de los estudiantes en la decisión sobre cómo demostrar sus competencias sigue siendo limitada. Esto confirma que la diferenciación en los métodos de evaluación es reducida, lo que indica que el objetivo del POPS 2014 de una evaluación flexible e individualizada aún no se implementa completamente en la práctica.

4.1.1.6 Equidad

En relación con cómo se asegura una evaluación equitativa y justa, predomina la aplicación de criterios uniformes para todos los alumnos. Las respuestas del profesorado muestran prácticas como la elaboración de criterios claros y transparentes, el uso de exámenes equivalentes, la posibilidad de realizar preguntas durante la evaluación y el mantenimiento de una postura imparcial. Asimismo, algunas evaluaciones se realizan de forma anónima y las producciones se valoran como unidades independientes, sin compararlas entre sí ni ajustar las calificaciones a curvas estadísticas. Este conjunto de prácticas refleja un énfasis en la igualdad (*tasa-arvo*) como principio central de una evaluación justa.

Al mismo tiempo, las respuestas también evidencian la consideración de ciertas situaciones individuales que requieren ajustes específicos. A modo de ejemplo, cuando un estudiante

presenta dificultades en la interacción social o prefiere una menor participación en determinadas actividades, estas circunstancias no afectan negativamente a su evaluación. Además, se emplean tareas variadas y distintos métodos de evaluación que posibilitan demostrar la competencia de manera flexible, aunque sin implicar una elección completamente libre por parte del alumnado. Estas prácticas incorporan un componente de equidad (*oikeudenmukaisuus*), aunque de forma parcial, ya que las diferencias individuales se consideran principalmente en casos concretos.

En cuanto a la influencia de la primera lengua de los alumnos en su evaluación, los resultados se dividen entre quienes consideran que influye (47 %) y quienes consideran que no (53 %), mostrando un equilibrio entre ambas posiciones. Dado que no se espera que los estudiantes cuya primera lengua no es el finés dominen completamente el idioma de instrucción, los docentes aplican diversas estrategias para asegurar una evaluación justa. Por ejemplo, en tareas de comprensión los alumnos pueden responder en su primera lengua si lo desean, y en exámenes o pruebas de vocabulario no se penalizan errores ortográficos o gramaticales en finés siempre que quede demostrado que comprenden y aplican correctamente el contenido. También se da la opción de responder en inglés si no recuerdan una palabra en finés. Estas prácticas muestran la conciencia del profesorado respecto a las dificultades que enfrentan los alumnos cuya primera lengua no es el finés y subrayan la importancia de centrar la evaluación en la comprensión y el aprendizaje, más que en la corrección estrictamente lingüística.

De este modo, estas prácticas se alinean con los principios del POPS 2014, mostrando énfasis en criterios claros, uniformidad, imparcialidad y equidad, en línea con la indicación de no comparar a los alumnos y centrarse en los objetivos de aprendizaje. Al mismo tiempo, se evidencia consideración flexible de ciertas necesidades individuales y de la influencia de la primera lengua, respaldando el principio de atender la diversidad de estilos de aprendizaje y antecedentes. Así, los datos empíricos confirman que las prácticas observadas reflejan los valores y recomendaciones de la política educativa nacional para una evaluación justa.

4.1.2 Desafíos percibidos

La implementación de una evaluación diversa e individualizada presenta múltiples retos para los docentes, lo que explica la limitada atención a la individualización en la práctica docente, como se ha señalado previamente. La Tabla 9 resume los desafíos identificados en la práctica diaria, como la falta de tiempo y recursos, el número de alumnos y la heterogeneidad del grupo, los desafíos individuales de los alumnos, la equidad en la evaluación y la carga de

trabajo. Cabe destacar que uno de los participantes no percibe dificultades en la evaluación, por lo que también se incluyen estas experiencias positivas.

Tabla 9. Desafíos de los docentes en la evaluación diversa e individualizada¹¹

Categoría	Contenido / desafíos percibidos
Falta de tiempo y recursos	Falta de tiempo para la evaluación. Profesores de secundaria con decenas de alumnos y tiempo y materiales preparados limitados. El tiempo del profesor no alcanza, a menudo hay que usar tiempo propio. No hay suficiente tiempo: grupos grandes, difícil planificar y diferenciar tareas y exámenes, además de revisar todas las evaluaciones.
Número de alumnos y heterogeneidad del grupo	Gran cantidad de alumnos, imposible atender todo de forma individual. Niveles de habilidad muy variados dentro del grupo. Grandes diferencias entre grupos y escuelas.
Desafíos individuales de los alumnos	Diversos desafíos de los alumnos. La evaluación diversa a veces se percibe como desafiante. La reforma de apoyo educativo cambia ligeramente la manera de considerar la individualidad en la educación básica.
Equidad en la evaluación	Mantener la evaluación justa y equitativa es un reto. Que la evaluación sea equitativa debe considerar las dificultades individuales y el hecho de que no todos han hecho exactamente lo mismo que los demás. La objetividad completa o absoluta es prácticamente imposible. Los alumnos no siempre comprenden que la evaluación se centra en su nivel de competencia y no en su personalidad.
Carga de trabajo y retos para el docente	Mucho trabajo y reflexión para el profesor. La evaluación se percibe como un asunto desafiante en general.
Experiencias positivas	No he experimentado desafíos en la evaluación. Cuanto más números reciben los alumnos en exámenes, pruebas de vocabulario y trabajos en grupo, más fácil es asignar la calificación.

A pesar de estos desafíos, la mayoría de los docentes (67 %) ha recibido formación tanto en evaluación como en diferenciación pedagógica, dos docentes únicamente en evaluación, un docente solo en diferenciación y dos que consideran no haber recibido formación en ninguno de los dos. Esto indica que, a nivel teórico, la mayoría posee los conocimientos necesarios para aplicar estrategias de diferenciación y evaluar de manera efectiva en su práctica docente. No obstante, al valorar en qué medida su formación responde a los requerimientos prácticos

¹¹ Contenido / desafíos percibidos presentados han sido traducidos al español por la autora a partir de las respuestas originales de los docentes.

de la evaluación en el aula, las percepciones son diversas: el 33 % considera que su formación responde bien, otro 33 % opina que responde poco, tres docentes la evalúan como moderadamente adecuada y dos docentes como totalmente adecuada; ninguno indicó que no respondiera en absoluto. Estos resultados muestran que, aunque la formación teórica está presente en la mayoría de los docentes, la percepción sobre la capacidad de aplicarla de manera práctica es heterogénea. La mayoría considera contar con los fundamentos necesarios, pero un grupo relevante identifica la necesidad de fortalecer su preparación, especialmente en relación con los requerimientos prácticos de la evaluación en contextos reales.

En definitiva, el análisis refleja claramente los aspectos teóricos sobre los desafíos prácticos en la evaluación formativa y diferenciada (véase el apartado 2.2.2). Además, confirma que, aunque existe formación teórica, su aplicación efectiva en el aula sigue siendo un reto, lo cual coincide con la recomendación de ofrecer capacitación y apoyo institucional. Este hallazgo subraya la importancia de que los docentes cuenten con la competencia, las habilidades y el compromiso necesarios para atender la diversidad y ofrecer oportunidades de aprendizaje equitativas (véase el apartado 2.3.1).

4.2 Percepciones del alumnado sobre la evaluación y su función en el aprendizaje

Seguidamente, se analizan las percepciones del alumnado de 6.º y 9.º curso sobre la evaluación y su función en el aprendizaje. Se examina la comprensión de los objetivos y criterios, así como aspectos de equidad, retroalimentación —incluyendo su utilidad— y diversificación de la evaluación. Estos aspectos se vinculan con los estilos de aprendizaje, intereses, fortalezas y oportunidades para demostrar competencias, es decir, la atención a la individualidad. Finalmente, se considera la participación del alumnado, así como su autonomía, autoevaluación y coevaluación.

En esta sección se integran datos cuantitativos y cualitativos procedentes de cuestionarios y entrevistas, y se comparan las experiencias de los estudiantes con las prácticas docentes para evaluar hasta qué punto la enseñanza refleja los principios del POPS 2014, especialmente en relación con la evaluación formativa, el protagonismo del alumno y la atención a la diversidad. Antes de presentar el análisis detallado de las percepciones del alumnado, se muestra la Tabla 10, que ofrece una visión general de los resultados con los promedios de las respuestas de los alumnos de 6.º y 9.º curso para cada afirmación del cuestionario, evaluados mediante una escala Likert de 1 a 5.

Tabla 10. Promedios de las afirmaciones sobre evaluación y aprendizaje de los alumnos

	Afirmación / Frase a evaluar	6.º curso (n=6)	9.º curso (n=8)
1	Participo en la definición de mis objetivos de aprendizaje	4,1	3,25
2	Reflexiono sobre cómo puedo mejorar mi aprendizaje	3,5	3,13
3	Recibo orientación del profesor sobre la planificación de mis métodos de trabajo y la evaluación	4,3	2,75
4	Recibo retroalimentación de mis compañeros de clase durante las lecciones	2,6	1,75
5	Doy retroalimentación al profesor	4,0	2,38
6	Recibo suficiente información sobre mi progreso	4,16	3,25
7	Mis padres saben cómo avanzo en mis estudios	5,0	4,5
8	Conozco los criterios de evaluación que se aplican a mis tareas y trabajos	4,3	3,75
9	Considero que todos en mi clase tienen las mismas oportunidades de aprendizaje, independientemente de la personalidad u otros factores personales	4,3	4,13
10	Reflexiono sobre mi propio aprendizaje	4,3	2,88
11	La evaluación me ayuda a entender lo que sé y lo que puedo mejorar	4,5	3,29
12	Recibo retroalimentación positiva del profesor	4,8	3,75
13	La retroalimentación me motiva a seguir aprendiendo	4,5	3,0
14	Recibo retroalimentación individualizada	4,0	2,63
15	Considero los errores como fracasos	2,6	2,5
16	Considero los errores como oportunidades de aprendizaje	3,6	3,43
17	Se me da la oportunidad de ser evaluado de diferentes maneras	4,0	2,88
18	Puedo demostrar mis conocimientos de diferentes formas	4,16	2,75
19	Participo activamente en las actividades de aprendizaje	4,5	3,25
20	Generalmente espero las instrucciones del profesor antes de comenzar a trabajar	4,5	3,88
21	Considero la evaluación como positiva	4,5	3,5
22	Aprender me resulta agradable	3,16	3,25
23	La evaluación me ayuda a comprenderme mejor como estudiante	4,0	2,88
24	Evaluó mi propio trabajo	3,8	2,63
25	Doy retroalimentación sobre el trabajo de mis compañeros	2,8	2,0
26	Recibo retroalimentación regularmente durante el proceso de aprendizaje	3,3	2,88

Cabe destacar que, en general, los estudiantes de 6.º curso presentan percepciones más positivas sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación que los de 9.º curso (promedio general de todas las preguntas: 3,9 frente a 3,08). Estos promedios se interpretan de manera aproximada según la escala Likert (Positivo, Neutral o Negativo), ya descrita en la

metodología (véase el apartado 3.3). La codificación por colores —verde para fortalezas, amarillo para ideas de mejora y rojo para áreas de mejora clara— sirve únicamente para una lectura visual más rápida; la discusión detallada de estos aspectos se presentará en el Capítulo 5 (Hallazgos principales).

A modo de introducción, las respuestas abiertas a la pregunta sobre qué les viene a la mente al oír la palabra “evaluación” muestran que los estudiantes de 6.º y 9.º curso perciben la evaluación tanto como un instrumento para medir su desempeño y obtener calificaciones (enfoque sumativo) como una oportunidad para reflexionar sobre su aprendizaje y mejorar (enfoque formativo). Entre los alumnos de 6.º curso, un participante destacó que la evaluación es algo positivo (“mi nota y algo bueno”), mientras que en 9.º curso otro señaló que puede afectar negativamente al estado de ánimo (“puede empeorar el estado de ánimo del alumno”). Estas diferencias reflejan la diversidad en la percepción emocional de la evaluación, lo cual concuerda con la literatura, según la cual la evaluación puede generar tanto emociones positivas como negativas; por ello, es fundamental considerar la experiencia del alumnado (véase el apartado 2.1.1).

Estas percepciones se relacionan con la valoración general del aprendizaje medida en el cuestionario, donde la afirmación “*Aprender me resulta agradable*” alcanzó un promedio de 3,16 en 6.º curso y 3,25 en 9.º curso, lo que sugiere una percepción moderada del disfrute del aprendizaje, ligeramente mayor entre los estudiantes mayores. Estas percepciones también subrayan la importancia de apoyar el bienestar del alumnado, tal como establece el POPS.

4.2.1 Comprensión de los objetivos y criterios

La comprensión de los objetivos y criterios de evaluación se evaluó mediante ítems sobre la claridad de las expectativas y el conocimiento de los criterios de calificación. Los alumnos de 6.º curso presentan percepciones mayoritariamente positivas: por ejemplo, los promedios de “*Sé cómo se evaluarán mis tareas y trabajos*” (4,3) y “*Recibo suficiente información sobre lo que he aprendido y mi progreso*” (4,16) indican que la mayoría comprende los objetivos y se siente bien informada sobre su aprendizaje. En contraste, los alumnos de 9.º curso muestran promedios más bajos en ítems equivalentes (3,75 y 3,25), situándose en un rango neutral/moderadamente positivo. Esto sugiere que algunos estudiantes mayores perciben cierta falta de claridad en los criterios y requieren información más explícita para comprender plenamente las expectativas.

En general, los datos muestran que la comprensión de los objetivos y criterios es más sólida en primaria y más heterogénea en secundaria, aunque generalmente positiva. Por ello, estas percepciones coinciden en gran medida con las de los docentes, quienes señalan que planifican y comunican los objetivos y criterios de evaluación como parte de sus prácticas. Así, los hallazgos se alinean con el POPS 2014, que establece que la evaluación debe basarse en objetivos y criterios claros, que el alumnado reciba información suficiente para comprender su aprendizaje y progreso, y que la evaluación se desarrolle como un proceso de interacción continua entre docente y alumno.

Del mismo modo, los alumnos perciben que la evaluación es transparente también para sus familias. Los resultados muestran que los estudiantes saben que sus padres están informados sobre su progreso académico, con promedios de 5,0 en 6.º curso y 4,5 en 9.º curso en el ítem *“Mis padres saben cómo avanzo en mis estudios”*. Esta percepción coincide con las respuestas de los docentes, quienes indican que informan a las familias sobre el progreso del alumnado. De esta manera, esta práctica refleja parcialmente los principios del POPS 2014, que subraya la importancia de mantener a los tutores informados, aunque sin implicar necesariamente una colaboración activa más allá de la comunicación.

4.2.2 Equidad, retroalimentación y evaluación diferenciada

A continuación se abordarán la equidad, la retroalimentación y la diferenciación de la evaluación, considerando cómo los estudiantes perciben la igualdad de oportunidades en el aprendizaje, la utilidad y relevancia de la retroalimentación, su participación en ella y el papel de los errores, así como la percepción de sus propios estilos de aprendizaje, la atención de la docente a sus intereses y fortalezas, y la posibilidad de demostrar competencias mediante distintos métodos de evaluación adaptados a sus necesidades.

4.2.2.1 Equidad

La percepción de equidad en la evaluación se analizó mediante ítems que exploran si los estudiantes sienten que todos tienen las mismas oportunidades de aprender y que la evaluación se aplica de manera imparcial. Según los resultados, los alumnos de 6.º curso perciben la evaluación como mayoritariamente justa y equitativa. Por ejemplo, la afirmación *“En mi clase todos tienen las mismas oportunidades para aprender”* obtuvo un promedio de 4,3, lo que indica que los estudiantes consideran que el acceso al aprendizaje es equitativo y que se respetan las diferencias individuales. En el caso de los alumnos de 9.º

curso, la percepción de equidad también es positiva, aunque presenta una mayor variabilidad. La misma afirmación alcanzó un promedio de 4,13, mostrando que la mayoría percibe igualdad de oportunidades, pero con algunas diferencias individuales que reflejan percepciones menos consistentes que en el grupo de primaria.

Estos resultados sugieren que, en general, los estudiantes consideran que la evaluación es justa y que todos tienen acceso a las mismas oportunidades de aprendizaje. Esta percepción coincide con las declaraciones de los docentes, quienes señalan que buscan garantizar oportunidades iguales para todos, y está en línea con los principios del POPS 2014, que subrayan la importancia de garantizar la equidad en la evaluación. Sin embargo, la encuesta también revela diferencias de percepción según el género, como muestra la Tabla 11.

Tabla 11. Igualdad y disfrute del aprendizaje por género y curso

Ítem	6.º alumnas	6.º alumnos	9.º alumnas	9.º alumnos
Igualdad en el aula (ítem 9)	4,6	4,0	4,75	3,5
Disfrute del aprendizaje (ítem 22)	4,0	2,3	3,75	2,75

Entre los alumnos de 6.º curso, las chicas perciben un mayor grado de igualdad y disfrute del aprendizaje que los chicos, con una diferencia promedio de aproximadamente 0,5 puntos. Cabe señalar que el promedio de los chicos está influenciado por la respuesta de un alumno que puntuó con 1; los otros dos puntuaron con 3, lo que indica que las experiencias individuales pueden variar. Asimismo, en 9.º curso, las diferencias de género se mantienen de manera similar, mostrando nuevamente que las chicas perciben mayor igualdad y disfrute del aprendizaje que los chicos, especialmente en relación con lo agradable que resulta aprender. Esto podría estar relacionado con diferencias en la madurez, las experiencias escolares y la motivación hacia el aprendizaje.

4.2.2.2 Retroalimentación

Previamente se ha observado que las experiencias y percepciones de la evaluación varían. Sin embargo, en 6.º curso, los alumnos perciben de manera positiva tanto la utilidad de la evaluación como la de la retroalimentación en su aprendizaje. Los promedios muestran que la evaluación les ayuda a identificar lo que saben y lo que pueden mejorar (4,5), que la retroalimentación recibida resulta motivadora (4,5) y que reciben retroalimentación individualizada (4,0). Además, destacan haber recibido retroalimentación positiva del docente de forma destacada (4,8). En general, la evaluación es considerada positiva (4,5) y contribuye

a una mejor comprensión de sí mismos como estudiantes (4,0). Respecto a la retroalimentación que proporcionan al profesor, los alumnos reportan un promedio de 4,0, mientras que la percepción de la regularidad con la que reciben retroalimentación durante el proceso de aprendizaje muestra cierta variación entre estudiantes (3,3).

En contraste, los alumnos de 9.º curso muestran percepciones más moderadas: la evaluación se percibe como moderadamente útil para identificar lo que saben y lo que pueden mejorar (3,29), lo que refleja un reconocimiento limitado de su función formativa. La motivación generada por la retroalimentación (3,0) y la percepción de recibir retroalimentación individualizada (2,63) sugieren que los alumnos no la consideran siempre motivadora ni adaptada a sus necesidades. Aun así, los estudiantes reportan haber recibido retroalimentación positiva del profesor (3,75) y valoran la evaluación de manera positiva (3,5); sin embargo, perciben que su contribución a la comprensión de sí mismos como estudiantes es limitada (2,88). Respecto a la retroalimentación que proporcionan al profesor, los alumnos indican haberla dado en menor medida (2,38), y la percepción de recibir retroalimentación de manera regular durante el proceso de aprendizaje también es reducida (2,88).

Cabe destacar que, en las respuestas de entrevistas sobre el propósito y la utilidad de la evaluación, los alumnos destacaron principalmente su dimensión formativa. En 6.º curso, perciben la evaluación como un recurso que les ayuda a tomar conciencia de su aprendizaje, identificar contenidos dominados y reconocer aquellos que requieren mayor práctica, con la retroalimentación de la docente orientando su progreso. En 9.º curso, dos alumnos reconocen que la evaluación les ayuda a detectar debilidades y centrarse en lo que deben mejorar, mientras que un alumno considera que la evaluación no le resulta motivadora ni útil.

Esto indica que, aunque la evaluación cumple en parte una función formativa y coincide parcialmente con la percepción de los docentes —quienes reportan que brindan retroalimentación continua y motivadora—, su impacto no alcanza a todos los estudiantes. Esto evidencia que la implementación de la evaluación formativa aún no es completamente efectiva. Se observan diferencias individuales entre los alumnos, lo que subraya la importancia de estrategias que fomenten la motivación de manera personalizada. En 6.º curso, los estudiantes perciben la evaluación y la retroalimentación como útiles y motivadoras, valoran poder recibir orientación individualizada y proporcionar retroalimentación al profesor, lo que muestra un proceso bidireccional de interacción en línea con los principios del POPS 2014.

En 9.º curso, la percepción es más heterogénea: unos se sienten apoyados, mientras que otros perciben menor utilidad y orientación personalizada, reflejando diferencias individuales en cómo experimentan la evaluación y la retroalimentación. Aunque los docentes indican que proporcionan retroalimentación continua y formativa, la percepción de que se proporciona de manera regular no es fuerte en ninguno de los grupos, lo que subraya la necesidad de mantenerla constante y adaptada a cada estudiante para que todos puedan beneficiarse plenamente de su función formativa.

En relación con la percepción de los errores, los promedios indican que los alumnos no perciben los errores como fracasos, con valores bajos de 2,6 en 6.º curso y 2,5 en 9.º curso en relación con la afirmación de considerar los errores como fracasos. Al mismo tiempo, su percepción de los errores como oportunidades de aprendizaje es moderada, con promedios de 3,6 en 6.º curso y 3,43 en 9.º curso. Estos resultados muestran que los alumnos reconocen parcialmente el valor formativo de los errores. Aunque esta percepción no es fuerte ni completamente consistente, se considera un hallazgo positivo en el contexto de la reflexión sobre el aprendizaje.

4.2.2.3 Evaluación diferenciada

En este subapartado se analizan conjuntamente los resultados de los cuestionarios y de las entrevistas. En relación con la individualidad, los datos muestran que los alumnos son conscientes de sus estilos de aprendizaje. En 6.º curso, identifican métodos específicos que les ayudan a aprender: dos mencionan la repetición de contenidos o la lectura de textos varias veces, mientras que uno combina la escucha y la escritura. En 9.º curso uno aprende mejor repasando el contenido, otro mediante práctica activa y el tercero mediante trabajo en grupo. Esta conciencia favorece la autorregulación y resulta fundamental para la planificación docente, ya que facilita diseñar programas ajustados al grupo siempre que se conozca bien a los alumnos (véase el apartado 2.3.1).

Siguiendo con la atención a la individualidad, los alumnos indicaron que los docentes reconocen sus intereses y fortalezas. En 6.º curso, perciben que la docente considera sus habilidades y preferencias: uno comenta que “presta atención cuando lo comunicamos” y otro señala que la docente reconoce sus capacidades en idiomas, incluyendo español y sueco. En 9.º curso, aunque dos alumnos perciben que la docente conoce sus intereses y fortalezas, esta consideración no siempre se incorpora sistemáticamente en tareas o exámenes, y un alumno señala que no se le ha preguntado ni tenido en cuenta. Esto evidencia sensibilidad docente en

ambos cursos, pero los alumnos perciben que la adaptación sistemática a los intereses individuales es más limitada en 9.º curso, lo que refleja también los desafíos que los docentes perciben para atender la individualidad (véase la Tabla 9).

Según el principio de diferenciación (véase el apartado 2.4), cada alumno debería poder demostrar su aprendizaje a través de sus fortalezas. Por lo tanto, conocer los intereses y habilidades no es suficiente; el profesorado debe planificar activamente las actividades, en línea con los principios del POPS 2014 sobre atención a la diversidad y evaluación formativa. Esto concuerda con los estudios previos, que señalan que conectar los intereses personales de los alumnos con los contenidos escolares potencia el aprendizaje significativo, la motivación y la autoconfianza (véase el apartado 2.2.2).

Complementando lo anterior, se analiza la percepción de los estudiantes sobre las oportunidades para demostrar su aprendizaje mediante distintos métodos, considerando la diversidad de estilos de aprendizaje (*evaluación diferenciada*). Los resultados del cuestionario indican que los alumnos de 6.º curso perciben oportunidades favorables para mostrar su aprendizaje de diferentes maneras: las afirmaciones “*Se me ofrece la oportunidad de ser evaluado de distintas maneras*” y “*Puedo mostrar mi aprendizaje de diferentes formas*” obtuvieron promedios de 4,0 y 4,16, respectivamente, lo que sugiere que se toman en cuenta sus necesidades y preferencias. En cambio, los alumnos de 9.º curso muestran promedios más bajos (2,88 y 2,75), indicando menor flexibilidad y oportunidades limitadas de adaptación a distintos estilos de aprendizaje.

En consonancia con estas percepciones, las entrevistas muestran un patrón similar: los alumnos de 6.º curso mencionan distintas formas de practicar y mostrar lo aprendido en tareas y ejercicios, aunque no se perciben alternativas explícitas durante la evaluación. Cabe destacar que, aunque en los cuestionarios los promedios sugerían amplias oportunidades para demostrar su aprendizaje, los estudiantes parecen referirse principalmente a la práctica y no necesariamente a la evaluación diferenciada. En 9.º curso, las alternativas son escasas, siguiendo normalmente las indicaciones de la docente, con pocas opciones para elegir un formato diferente y solo ocasionalmente se ofrecen alternativas en tareas prácticas. Esto indica que la diferenciación podría reforzar la evaluación formativa en ambos cursos.

Esto refleja la necesidad de ofrecer estrategias y métodos más diversos para evaluar el aprendizaje en ambos niveles educativos estudiados, de modo que todos los estudiantes puedan demostrar sus competencias según sus fortalezas individuales. Las respuestas de los

docentes respaldan esta interpretación al señalar que la diferenciación de los métodos de evaluación es limitada en la práctica. Por consiguiente, la práctica actual no se alinea con los principios del POPS 2014, que promueven métodos variados, la consideración de distintos estilos de aprendizaje y la posibilidad de evidenciar el progreso de manera diversa.

4.2.3 Participación, autoevaluación y coevaluación

Para finalizar, se analizan las formas en que los estudiantes participan en el proceso de evaluación, incluyendo su implicación en las actividades, la reflexión sobre su propio aprendizaje (*autoevaluación*) y la retroalimentación a sus compañeros (*coevaluación*). Este análisis permite comprender cómo los alumnos se involucran en su aprendizaje, cómo perciben su papel dentro del proceso evaluativo y cómo estas experiencias se relacionan con las prácticas y percepciones declaradas por los docentes.

Participación. En 6.º curso, los alumnos perciben de manera positiva su nivel de participación en el aprendizaje, con un promedio de 4,1 en cuanto a su involucramiento en la definición de objetivos, mientras que en 9.º curso la participación desciende a 3,25, reflejando que algunos estudiantes se involucran activamente, mientras que otros participan con menor frecuencia. La afirmación “*Participo activamente en las actividades*” sigue esta misma tendencia (4,5 en 6.º curso frente a 3,25 en 9.º curso), indicando que los alumnos mayores tienden a implicarse menos en las tareas. Respecto a cómo abordan las actividades, en 6.º curso los estudiantes esperan con más frecuencia las indicaciones del docente antes de comenzar a trabajar (4,5), mientras que en 9.º curso este promedio baja a 3,88, lo que refleja un cambio en la iniciativa y en el grado de implicación al empezar las tareas.

Complementando estos resultados del cuestionario, las entrevistas muestran que en 6.º curso dos alumnos reconocen cierta influencia sobre cómo se les evalúa, mientras que uno indica no saber cómo podría influir. En 9.º curso, los tres alumnos comentan que la influencia en la evaluación depende mayormente de las tareas estructuradas por la docente. Estos hallazgos sugieren que, en este grupo de estudio, la autonomía y la participación percibida son más limitadas en 9.º curso que en 6.º, y que los estudiantes mayores reportan menor sensación de control sobre la evaluación, coincidiendo con los patrones observados en los cuestionarios.

Autoevaluación. En 6.º curso, los alumnos muestran niveles relativamente positivos en la reflexión sobre su propio aprendizaje y en la autoevaluación. Por ejemplo, la afirmación “*Reflexiono sobre mi propio aprendizaje*” alcanzó un promedio de 4,3, y “*Evalúo mi propio*

trabajo” obtuvo 3,8, lo que indica que más de la mitad de los estudiantes reflexiona sobre su desempeño, aunque la práctica aún no está plenamente integrada. La afirmación “*Reflexiono sobre cómo mejorar mi aprendizaje*” presentó un promedio de 3,5, lo que indica que esta reflexión se realiza de manera limitada. En 9.º curso, los promedios son más bajos en todas las afirmaciones —2,88, 2,63 y 3,13 respectivamente—, lo que evidencia menor frecuencia en la autoevaluación y atención a la reflexión sobre el desempeño. Esta tendencia se refleja también en las entrevistas, donde los alumnos de 9.º curso describen la autoevaluación como una práctica puntual, realizada principalmente tras los exámenes —por ejemplo, mediante actividades con emojis—, pero no integrada sistemáticamente en el trabajo cotidiano en clase.

Coevaluación. Por lo que afecta a la coevaluación, la interacción entre compañeros es limitada en ambos cursos. La afirmación “*Doy retroalimentación sobre el trabajo de mis compañeros*” alcanzó un promedio de 2,8 en 6.º curso y 2,0 en 9.º curso, mientras que “*Recibo retroalimentación de mis compañeros*” se situó en 2,6 para 6.º curso y 1,75 para 9.º curso. Estos resultados sugieren que la retroalimentación entre pares no es una práctica consolidada, especialmente en secundaria, y coinciden con las percepciones de los docentes, quienes también señalan que la implementación de la coevaluación en el aula es limitada.

A modo de conclusión, estos hallazgos muestran que, aunque los estudiantes de 6.º curso reportan sentirse más involucrados en la definición de sus objetivos y en la participación en su propio aprendizaje, la autoevaluación y la coevaluación siguen siendo limitadas, en línea con lo señalado por el profesorado sobre la aplicación parcial de estas estrategias. En 9.º curso, esta tendencia se acentúa, con menor participación, reflexión y retroalimentación entre compañeros. Promover estas prácticas podría favorecer un aprendizaje más autónomo y un mayor compromiso con el propio proceso formativo, ya que el principio del POPS 2014 sobre el papel protagonista del alumno y la evaluación formativa aún no se cumple plenamente en la práctica. Esto se refuerza con el marco teórico (véase el apartado 2.2.1), que señala que una mayor autonomía del alumnado potencia su motivación y sensación de control, lo que contribuye a un aprendizaje más significativo.

5 Conclusiones

En esta sección, se exponen las conclusiones del estudio, con el propósito de dar respuesta a las preguntas de investigación formuladas y contrastar la hipótesis planteada.

***Pregunta 1.** ¿Cómo planifican y aplican los profesores de ELE la evaluación basada en el POPS 2014, y qué desafíos experimentan en la implementación práctica de una evaluación diferenciada?*

Los profesores de ELE planifican y aplican la evaluación procurando seguir las orientaciones del POPS 2014, asegurando que los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación sean claros y comunicados tanto a los alumnos como a sus familias. La integran en distintas fases del curso —antes, durante y tras la enseñanza—, incorporando evaluación **formativa** y **sumativa**, y buscan mejorar su competencia mediante reflexión y formación continua.

Sin embargo, la implementación práctica de una **evaluación diferenciada enfrenta varios desafíos**. La falta de tiempo y recursos limita la posibilidad de planificar y revisar evaluaciones personalizadas, mientras que el elevado número de alumnos y la heterogeneidad de los grupos dificultan atender las necesidades individuales. Mantener la equidad en la evaluación es complejo, especialmente cuando los estudiantes tienen distintos niveles de habilidad o han realizado actividades diferentes. Asimismo, la carga de trabajo del docente para gestionar métodos diferenciados y retroalimentación constante es considerable. Además, aunque se aplican estrategias de autoevaluación y retroalimentación, no siempre se integran de manera sistemática en todas las actividades, lo que reduce su efectividad como herramienta para apoyar el aprendizaje individualizado.

A pesar de estos retos, los docentes muestran un compromiso constante con la mejora de sus prácticas evaluativas y con el seguimiento de criterios claros. Garantizan la transparencia en la comunicación de resultados y procuran atender la equidad dentro de lo posible. Además, consideran algunas necesidades individuales de los alumnos. Poseen una base sólida y reflexiva que favorece el avance hacia una evaluación más diferenciada e individualizada, aunque su plena implementación sigue siendo un desafío práctico en el aula.

***Pregunta 2.** ¿Cómo perciben los alumnos de 6.º y 9.º curso la evaluación en términos de equidad, claridad, participación y atención a la individualidad?*

Los alumnos de 6.º y 9.º curso perciben la evaluación de formas distintas según el nivel educativo y la experiencia individual. En términos de **equidad**, la mayoría considera que la evaluación es justa y que todos los estudiantes tienen oportunidades similares para aprender, aunque esta percepción es más consistente en primaria que en secundaria. Se observan pequeñas diferencias de género, donde las alumnas tienden a percibir mayor igualdad y disfrute del aprendizaje que los alumnos, lo que refleja cómo la experiencia individual puede modular la percepción de equidad.

Respecto a la **claridad de los objetivos y criterios**, los estudiantes de ambos cursos reconocen en general que saben qué se espera de ellos y cómo se evalúan sus tareas. Sin embargo, los alumnos mayores perciben cierta falta de transparencia o consistencia en la información recibida, lo que sugiere que la comunicación de criterios podría reforzarse para que todos comprendan plenamente cómo se mide su aprendizaje.

En cuanto a la **participación**, los estudiantes de 6.º curso muestran mayor implicación en la definición de objetivos y en las actividades de clase, mientras que los de 9.º curso participan de manera más limitada y tienden a depender más de las instrucciones del docente. Esta tendencia indica que la autonomía percibida y la sensación de control sobre el propio aprendizaje disminuyen con la edad y la complejidad de las tareas, aunque podrían intervenir otros factores contextuales, personales o pedagógicos. Además, la autoevaluación es más frecuente en 6.º curso y la coevaluación es limitada en ambos niveles.

Sobre la **atención a la individualidad**, los alumnos son conscientes de sus estilos de aprendizaje y reconocen que los docentes consideran sus intereses y fortalezas. No obstante, la adaptación de tareas y evaluaciones a estas características individuales es limitada, especialmente en secundaria. La posibilidad de demostrar conocimientos mediante distintos métodos de evaluación es mayor en primaria. Sin embargo, según algunas percepciones, esto se percibe únicamente como oportunidad de practicar con diferentes tareas, y no como opción de ser evaluados de manera diferenciada. En secundaria, estas alternativas son escasas, lo que evidencia que la diferenciación y la personalización del aprendizaje no se aplican plenamente.

En síntesis, los alumnos perciben que la evaluación busca ser justa y clara, aunque existen diferencias en las percepciones sobre la comunicación de los criterios y la participación en el proceso. Asimismo, la atención a la individualidad se reconoce especialmente en primaria, mientras que en secundaria se perciben menos oportunidades de adaptación a las características de cada estudiante.

Pregunta 3. *¿En qué medida se cumplen en la práctica los principios de la evaluación formativa y diferenciada del POPS 2014 en la enseñanza de ELE?*

Los principios del POPS 2014 se reflejan parcialmente en la práctica de evaluación de ELE, con avances y limitaciones identificables. En términos de **evaluación formativa**, los docentes incorporan estrategias para proporcionar retroalimentación, fomentar la reflexión y promover la autoevaluación. Sin embargo, estas prácticas no siempre se integran de manera sistemática ni adaptada a la individualidad de cada estudiante. Por ello, la función formativa se cumple parcialmente: contribuye a que algunos alumnos identifiquen fortalezas y áreas de mejora, pero no garantiza un apoyo completo al aprendizaje autónomo y personalizado para todos.

En cuanto a la **evaluación diferenciada**, la planificación docente considera distintos métodos de evaluación, tales como tareas, pruebas y proyectos. A pesar de ello, la flexibilidad para atender diferentes estilos de aprendizaje y posibilitar que los estudiantes demuestren sus competencias mediante distintos formatos sigue siendo limitada, especialmente en secundaria. Esto evidencia que la implementación del principio de diferenciación aún es incompleta y que la evaluación se centra principalmente en formatos homogéneos, con pocas oportunidades de adaptación sistemática a intereses y fortalezas individuales.

El **seguimiento de criterios claros y la transparencia** son aspectos que se cumplen de manera consistente, en línea con el POPS 2014. Los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación se comunican a los alumnos y a sus familias, lo que contribuye a la equidad y a la comprensión del progreso académico. Asimismo, los docentes muestran un compromiso constante con la mejora de sus prácticas, lo que evidencia una orientación hacia la reflexión profesional y el fortalecimiento de competencias evaluativas.

En definitiva, los principios del POPS 2014 se cumplen de manera parcial: se garantiza claridad y seguimiento de criterios, y se promueve la retroalimentación y la reflexión. Aun así, la atención individualizada, la flexibilidad en los métodos de evaluación y la integración completa de la evaluación formativa todavía representan desafíos importantes en la práctica cotidiana del aula. La plena implementación de estos principios requiere estrategias más sistemáticas que aseguren que todos los alumnos puedan beneficiarse de un aprendizaje inclusivo, formativo y adaptado a sus necesidades.

Comprobación de la hipótesis. Los resultados confirman parcialmente la hipótesis: la falta de tiempo y las diferencias en competencias evaluativas limitan la atención a estilos y

necesidades individuales, orientando la evaluación hacia formatos más sumativos. A pesar de ello, aplican parcialmente la evaluación formativa conforme a los principios del POPS 2014, mediante retroalimentación, reflexión y criterios claros, entre otros.

5.1 Hallazgos principales

En la Tabla 12¹² se presentan las fortalezas, las ideas de mejora y las áreas de mejora identificadas a partir del análisis de la práctica evaluativa en el aula de ELE.

Tabla 12. Fortalezas, ideas de mejora y áreas de mejora clara en las prácticas de evaluación de ELE

Categoría	6.º curso	9.º curso	Docentes de ELE
Fortalezas	participación en la planificación de aprendizaje, orientación del docente, retroalimentación al docente, claridad sobre el progreso de aprendizaje, comunicación con la familia , claridad de criterios de evaluación, equidad en el aula , autorreflexión, función formativa de la evaluación, retroalimentación motivadora, efecto motivador de la retroalimentación, retroalimentación individualizada, participación activa, autonomía del alumno, percepción positiva de la evaluación, autoconocimiento como aprendiz	comunicación con la familia, equidad en el aula	Objetivos y criterios claros; Comunicación de criterios y resultados; Equidad; Competencia en evaluación, formación continua y reflexión
Ideas de mejora	autorreflexión, concepción del error como oportunidad de aprendizaje, bienestar del alumno , autoevaluación, evaluación formativa continua, evaluación diferenciada	participación en la planificación de aprendizaje, autorreflexión , claridad sobre el progreso de aprendizaje, claridad de criterios de evaluación, función formativa de la evaluación, retroalimentación motivadora, efecto motivador de la retroalimentación, concepción del error como oportunidad de aprendizaje , participación activa, autonomía del alumno, percepción positiva de la evaluación, bienestar del alumno	Estrategias sistemáticas para evaluación formativa, autoevaluación y coevaluación; Métodos de evaluación que atiendan diversidad e individualidad

¹² Estas categorías analíticas han sido elaboradas a partir de datos obtenidos mediante escalas Likert y del análisis de las prácticas y percepciones de docentes y estudiantes de ELE. Los elementos en negrita indican las coincidencias entre el 6.º y el 9.º curso dentro de cada categoría.

Categoría	6.º curso	9.º curso	Docentes de ELE
Áreas de mejora clara	coevaluación	orientación del docente, retroalimentación al docente, retroalimentación individualizada, evaluación diferenciada, autoevaluación, coevaluación , autoconocimiento como aprendiz, evaluación formativa continua	Individualización; Evaluación diferenciada

Podemos concluir que los hallazgos muestran fortalezas claras en comunicación, equidad y participación. Aunque los alumnos de 6.º curso perciben más fortalezas que los de 9.º curso, en términos generales se observa que las percepciones de los docentes coinciden en gran medida con estas tendencias. No obstante, la práctica de la evaluación aún no logra integrar plenamente todos los principios del POPS 2014, especialmente en lo relativo a la evaluación formativa, la autoevaluación, la coevaluación y la atención a la individualidad. Esta combinación de fortalezas y limitaciones permite identificar prioridades claras para la mejora de las prácticas de evaluación y sirve como base para orientar las implicaciones para la práctica docente.

5.2 Implicaciones para la práctica docente

Los hallazgos de este estudio invitan al profesorado a reflexionar de manera crítica sobre sus propias prácticas de evaluación. En particular, subrayan la importancia de fomentar la autonomía del alumnado en su proceso de aprendizaje y de promover estrategias que favorezcan que asuman un papel más activo y consciente en su progreso. En este sentido, resulta fundamental potenciar tanto la autoevaluación como la coevaluación, integrándolas de forma sistemática en la práctica docente. Asimismo, se pone de relieve la necesidad de concebir la evaluación como un proceso continuo, en el que la evaluación formativa esté presente de manera constante y significativa. Estas estrategias no solo potencian el aprendizaje, sino que también promueven el bienestar del alumno, al proporcionar mayor seguridad, motivación y autonomía en su propio proceso de desarrollo.

Otro aspecto clave es la atención a la diversidad. El profesorado debe situar la diferenciación en la base de su planificación didáctica, con el fin de garantizar una enseñanza equitativa que tenga en cuenta las necesidades individuales del alumnado, en consonancia con las directrices curriculares nacionales. A pesar de los desafíos que ello conlleva, esta perspectiva resulta esencial para promover la igualdad de oportunidades en el aula. En esta línea, la evaluación

debe entenderse como una herramienta al servicio del progreso individual del estudiante. Por ello, es necesario diversificar no solo los contenidos evaluados, sino también los métodos e instrumentos de evaluación. La incorporación de la evaluación diagnóstica, junto con la formativa y la sumativa, puede contribuir a una comprensión más completa del aprendizaje del alumnado y a una mejor adaptación de la enseñanza.

Finalmente, los resultados sugieren que el profesorado podría beneficiarse tanto de la participación en actividades de formación continua como del desarrollo permanente de su competencia profesional. Del mismo modo, la autoevaluación de las propias prácticas de evaluación se considera una herramienta clave. Asimismo, este estudio ofrece a los responsables de la formación docente y al diseño de programas de capacitación profesional la oportunidad de implementar y destacar estrategias que refuercen la evaluación formativa y la atención a la diversidad, con el fin de favorecer prácticas más inclusivas y adaptadas a las necesidades individuales del alumnado en el futuro.

5.3 Limitaciones y futuras líneas de investigación

En primer lugar, una de las principales limitaciones de este estudio radica en el reducido tamaño de la muestra, lo que dificulta la generalización de los resultados al conjunto de las prácticas de evaluación en ELE y a las experiencias del alumnado en Finlandia. La investigación se basa en la participación de 15 docentes y 14 estudiantes, por lo que los hallazgos deben interpretarse con cautela. No obstante, los resultados proporcionan una aproximación valiosa, especialmente en relación con las prácticas docentes, dado que el profesorado participante parece proceder de distintos contextos educativos dentro del país.

En segundo lugar, cabe precisar que el alumnado participante se distribuye en dos grupos (6.º y 9.º curso), pero ambos comparten la misma docente. Esto implica que sus percepciones reflejan, en gran medida, las prácticas de una única profesora. Por ello, se limita la diversidad de experiencias recogidas desde la perspectiva del alumnado y reduce el alcance interpretativo de los resultados en este ámbito.

En fin, estas limitaciones ponen de manifiesto la necesidad de continuar investigando en esta línea. En futuros estudios, sería recomendable ampliar la muestra mediante la inclusión de un mayor número de docentes y alumnos procedentes de distintos centros educativos. Ello contribuiría a mejorar la representatividad de los datos y a una comprensión más amplia, sólida y generalizable de las prácticas de evaluación en ELE.

6 Bibliografía

- Antón, M. (2018). *Métodos de evaluación de ELE*. Arco Libros – La Muralla, S.L.: Madrid.
- Díaz Díaz, C. (2021). *Evaluación de conocimientos de evaluación diferenciada y diversificada a docentes de educación media: Propuesta preliminar de cuestionario EV.CEDDI* [Proyecto de Magister, Magister en Educación, mención Evaluación de Aprendizajes, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Santiago, Chile.
- Escudero, J. M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. En J. M. Escudero & A. L. Gómez (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 21-51). Octaedro.
- Fernández, S. (2017). *Evaluación y aprendizaje. marcoELE*. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (24). Escuela Oficial de Idiomas de Madrid: Madrid, España.
- Finlex. (1998). *Perusopetuslaki* (628/1998). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Förster, C. (2017). *El poder de la evaluación en el aula: Mejores decisiones para promover el aprendizaje*. Ediciones UC.
- Förster, C., & Núñez, C. (2017). *Estudio sobre reglamentos de evaluación internos de los establecimientos educacionales chilenos: Resultados y conclusiones finales*. <http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/912>
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New Horizons*. Complete revised and updated. Basic Books.
- González Cubero, M. (2012). *El modelo de la enseñanza diferenciada y su eficacia en los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma español como lengua extranjera* [Trabajo final de graduación, Maestría en Psicopedagogía, Universidad Estatal a Distancia]. San José, Costa Rica.
- Heinämäki, L. (2021). *Valinnaisuus alakoulussa: Neljäsluokkalaisten valintojen taustaa ja seurauksia* [Trabajo de fin de máster, Universidad de Tampere]. Universidad de Tampere.
- Huvila, O., & Väyrynen, J. (2022). *Luokanopettajien kokemuksia oppimisen arvioinnin ja opetuksen yksilöllistämisen suhteesta* [Trabajo de fin de máster, Universidad de Jyväskylä]. Universidad de Jyväskylä.
- Korhonen, S. (2024). *Peruskoulun opettajien yleisimmät haasteet tuntityöskentelyn arvioinnissa: Narratiivinen kirjallisuuskatsaus* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Tampere]. Universidad de Tampere.

- Luostarinen, A., Nieminen, J. H., White, E. H., Nilivaara, P., Peltomaa, I., Ouakrim-Soivio, N., & Tuohilampi, L. (2019). *Arvioinnin käsikirja*. PS-kustannus.
- MINEDUC. (2017). *Evaluación formativa en el aula: Orientaciones para docentes. Integrando el uso pedagógico de la evaluación en la enseñanza*.
https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-313582_archivo_01.pdf
- Mäntylä, K., Roiha, A., & Kajander, K. (2023). Moninaisten oppijoiden tukeminen vieraiden kielten opetuksessa eriyttämisen keinoin. En A. Pitkänen-Huhta, K. Mård-Miettinen, & T. Nikula (Eds.), *Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change* (AFinLA-teema, n° 16, pp. 54-79). Universidad de Jyväskylä.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Pietilä, P., & Lintunen, P. (Eds.). (2014). *Kuinka kieltä opitaan: Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Vastapaino.
- Regueiro Rodríguez, M. L. (2023). *La programación didáctica ELE – Pautas para el diseño de la programación de un curso ELE*. Arco Libros – La Muralla, S.L.: Madrid.
- Roiha, A., & Polso, J. (2021). *The 5-dimensional model: A Finnish approach to differentiation*. Palgrave Macmillan.
- Roiha, A., Nieminen, J., & Mäntylä, K. (2023a). Lukion vieraiden kielten opettajien käytänteitä ja käsityksiä eriyttävästä arvioinnista. En T. Mäkipää, R. Hildén, & A. Huhta (Eds.), *Kielenoppimista tukeva arviointi – Assessment for supporting language learning* (AFinLA-teema, n° 15, pp. 97-123). Universidad de Jyväskylä.
- Roiha, A., Polso, J., Mujiono, T., Sanino, D., Paajanen, M., & Santalahti-kustannus. (2023b). *Onnistu eriyttämisessä: Toimivan opetuksen opas* (2nd ed.). PS-kustannus.
- Sajavaara, K. (2005). *Kielivalinnat ja kielten opiskelu*. Centro de Estudios Aplicados del Lenguaje, Universidad de Jyväskylä.
- Sivonen, J., & Korhonen, S. (2024). *Formatiivinen arviointi alakoulussa* [Trabajo de fin de máster, Universidad de Helsinki]. Universidad de Helsinki.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). ASCD.
- Tomlinson, C. (2008). *El aula diversificada: Dar respuesta a todos los estudiantes*. Ediciones Octaedro.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.

Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. En M. Gauvain & M. Cole (Eds.), *Readings on the development of children* (pp. 34-40). Scientific American Books: Nueva York.

Wormeli, R. (2006). *Fair isn't always equal: Assessing and grading in the differentiated classroom*. Stenhouse Publishers.

7 Apéndices

Apéndice 1. Objetos de evaluación y objetivos de aprendizaje correspondientes a los niveles A2 y B2 en los cursos 4–9

Nivel	Cursos	Objeto de evaluación	Objetivos de aprendizaje
A2	4-6	Comprensión lingüística y cultural	El alumno comprende la posición del idioma objetivo en el mundo y en su entorno cercano, conoce las familias de idiomas y los distintos contextos de uso de las lenguas.
		Curiosidad y razonamiento lingüístico	El alumno reconoce similitudes y diferencias entre los idiomas en relación con su primera lengua u otras lenguas que conoce.
		Localización de materiales en el idioma objetivo	El alumno sabe identificar dónde y cómo se puede escuchar o ver el idioma objetivo.
		Conciencia de objetivos y trabajo en grupo	El alumno comprende los objetivos de aprendizaje y participa activamente en tareas comunes.
		Establecimiento de objetivos y métodos de estudio	El alumno se fija metas personales, practica distintos métodos de estudio, utiliza tecnologías de la información y la comunicación cuando es necesario, y evalúa su propio progreso.
		Habilidades de comunicación e interacción	El alumno se desenvuelve en situaciones rutinarias de comunicación (oral y escrita) recurriendo a ayudas si es necesario. Usa expresiones de cortesía adecuadas en contextos sociales.
		Comprensión y producción de textos	El alumno entiende textos simples y habla lenta con apoyo contextual. Puede producir textos breves y hablar de temas familiares usando un vocabulario limitado; la pronunciación y la gramática básica son suficientes.
A2	7-9	Reconocimiento de cuestiones relacionadas con la posición y variantes del idioma y competencia intercultural	El alumno aprende a conocer los valores relacionados con la posición y variantes del idioma. Aprende sobre las culturas y formas de vida de los países del área lingüística. El alumno desarrolla la competencia intercultural.
		Desarrollo de habilidades de ciudadano global usando la lengua meta	El alumno aprende a encontrar materiales y entornos en la lengua meta que amplíen su visión del mundo.
		Razonamiento lingüístico	El alumno aprende a identificar regularidades en la lengua meta y compararla con otras lenguas. Aprende a usar conceptos de conocimiento lingüístico para apoyar su aprendizaje.
		Establecimiento de objetivos, uso de estrategias de aprendizaje, reflexión sobre el aprendizaje y comprensión de formas de interacción	El alumno aprende a establecer objetivos para el aprendizaje de idiomas y a reflexionar sobre su aprendizaje de forma independiente y junto con otros. Aprende a usar diferentes estrategias de aprendizaje y a identificar las más efectivas para sí mismo. Aprende a interactuar de manera constructiva.

		Desarrollo de competencias para el aprendizaje continuo de idiomas	El alumno aprende a aplicar y desarrollar sus competencias lingüísticas de forma independiente también después de la escuela. Aprende a aprovechar los estímulos lingüísticos de su entorno y a desarrollar confianza en sí mismo como aprendiz de idiomas.
		Desarrollo de competencias para el aprendizaje continuo de idiomas	El alumno aprende a participar activamente en diferentes situaciones de interacción.
		Uso de estrategias de comunicación	El alumno aprende a ser proactivo en situaciones de interacción y a utilizar estrategias de comunicación de manera efectiva.
		Adecuación cultural en la comunicación	El alumno aprende a usar la lengua meta de manera culturalmente adecuada en la comunicación.
		Comprensión de textos	El alumno aprende a interpretar textos orales y escritos, utilizando estrategias de comprensión.
		Producción de textos	El alumno aprende a expresarse oralmente y por escrito usando el vocabulario y las estructuras básicas de la lengua meta. Aprende a pronunciar de manera comprensible.
B2	8-9	Posición del idioma y comprensión cultural	El alumno conoce la posición del idioma en el mundo, sus características principales y aspectos culturales y otros de la región lingüística.
		Reflexión sobre el aprendizaje y establecimiento de objetivos	El alumno evalúa sus metas de aprendizaje, encuentra métodos adecuados y utiliza su competencia lingüística también fuera del entorno escolar.
		Interacción en distintas situaciones	El alumno se desenvuelve en situaciones rutinarias de comunicación, recurriendo a su interlocutor cuando es necesario.
		Uso de estrategias comunicativas	El alumno participa en la comunicación, pero a menudo necesita apoyos; sabe reaccionar con expresiones verbales cortas, gestos o señales mínimas.
		Adecuación cultural en la comunicación	El alumno sabe usar expresiones de cortesía de manera adecuada en diversas situaciones sociales.
		Comprensión de textos	El alumno entiende textos simples y habla lenta con apoyo contextual; puede encontrar la información básica en textos cortos.
		Producción de textos	El alumno puede producir textos breves sobre temas conocidos, usando un vocabulario limitado y con un dominio suficiente de la gramática y la pronunciación.

Apéndice 2. Consentimiento de tutores legales



Suostumuslomake
26.9.2025

1 (2)

Turun normaalikoulu
Espanjan oppiaine, 9 lk

Humanistinen tiedekunta
Kieli- ja käännöstieteiden laitos
Tutkija: Karoliina Jussila (hkjuss@utu.fi)

Pro gradu -tutkielmaan osallistuminen

Oppilaan ja huoltajan suostumus

Tarkoituksena on kerätä tietoa peruskoulun oppilaiden kokemuksista espanjan opetuksesta ja oppimisesta. Tuloksia käytetään pro gradu -tutkielmassani. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää muun muassa, miten oppilaiden **yksilöllisyys** huomioidaan ja kuinka heidän **oikeutensa** ja **etunsa** toteutuvat. Tutkimuksen avulla kerätty tieto voi auttaa opettajia kehittämään opetustaan sekä tukemaan oppilaiden oppimista ja hyvinvointia entistä paremmin. Lisäksi tutkimus voi tuoda esiin jo toimivia käytäntöjä ja onnistumisia.

Mitä osallistuminen tarkoittaa:

- Oppilas vastaa oppitunnin alussa **maanantaina 3.11.** lyhyeen paperiseen kyselyyn
- Kyselyssä kerätään perustietoina: ikä, sukupuoli ja äidinkieli ('suomi' tai 'muu kuin suomi')
- Kyselyssä vastataan väittämiin rastiamalla sopiva vaihtoehto tai kirjoittamalla lyhyt vastaus omin sanoin
- Kyselyn vastauksista ei voi tunnistaa yksittäisiä oppilaita, ja otteita vastauksista voidaan käyttää esimerkkeinä pro gradu -tutkielmassa siten, etteivät ne sisällä mitään tunnistettavaa tietoa

Mahdollinen haastattelu:

Jos oppilas haluaa osallistua haastatteluun, se kestää noin viisi minuuttia. Haastattelut äänitetään ainoastaan litterointia varten ja tallennetaan Turun yliopiston suojattuun ja turvalliseen Seafile-ympäristöön tutkimuksen tekemisen ajaksi. Äänitteet poistetaan pysyvästi viimeistään toukokuussa 2026. Haastattelut käsitellään anonymisti.

Vapaaehtoisuus

Osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Oppilas ja huoltaja voivat koska tahansa kieltäytyä osallistumasta ilman perusteluja.

Tietosuojaja

Kaikki tiedot käsitellään luottamuksellisesti ja anonymisti. Tutkimuksesta ei aiheudu oppilaalle haittaa.



Suostumuslomake
26.9.2025

2 (2)

Suostumus

Olen saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja ymmärrän, että osallistuminen on vapaaehtoista. Annan suostumukseni lapseni osallistumiselle tutkimukseen edellä kuvatulla tavalla.

Lapsen nimi ja allekirjoitus: _____

Olen lukenut lomakkeen ja suostun osallistumaan tutkimukseen.

Huoltajan nimi ja allekirjoitus: _____

Päivämäärä ja paikka: _____

Aihe: Suostumus lapsen osallistumiseen pro gradu -tutkimukseen

Hyvä 9. luokkalaisen huoltaja,

lapsellanne on mahdollisuus osallistua Turun yliopistossa tehtävään pro gradu - tutkielmaan, jonka tavoitteena on kerätä tietoa peruskoulun oppilaiden kokemuksista espanjan opetuksesta ja oppimisesta. Tutkimuksen avulla halutaan selvittää muun muassa, miten oppilaiden **yksilöllisyys** huomioidaan ja kuinka heidän **oikeutensa** ja **etunsa** toteutuvat. Tutkimuksesta kerätty tieto voi auttaa opettajia kehittämään opetustaan sekä tukemaan oppilaiden oppimista ja hyvinvointia entistä paremmin. Lisäksi tutkimus voi tuoda esiin jo toimivia käytäntöjä ja onnistumisia.

Mitä osallistuminen tarkoittaa:

- Oppilas vastaa lyhyeen paperiseen kyselyyn oppitunnin alussa **maanantaina 3.11.**
- Kyselyssä kerätään perustietoina: ikä, sukupuoli ja äidinkieli ('suomi' tai 'muu kuin suomi')
- Kyselyssä vastataan väittämiin rastittamalla sopiva vaihtoehto
- Vastauksista ei voi tunnistaa yksittäisiä oppilaita

Mahdollinen haastattelu:

- Jos oppilas haluaa osallistua haastatteluun, se kestää noin 5 minuuttia
- Haastattelut äänitetään ainoastaan litterointia varten ja tallennetaan Turun yliopiston suojattuun ja turvalliseen Seafile-ympäristöön tutkimuksen ajaksi
- Äänitteet tuhotaan viimeistään toukokuussa 2026
- Haastattelut käsitellään anonymisti

Vapaaehtoisuus ja tietosuojat:

- Osallistuminen on täysin vapaaehtoista, ja osallistumisesta voi kieltäytyä milloin tahansa ilman perusteluja
- Kaikki tiedot käsitellään luottamuksellisesti ja anonymisti
- Tutkimuksesta ei aiheudu oppilaalle haittaa

Suostumus:

Vastaamalla tähän viestiin voit antaa suostumuksesi lapsesi osallistumiselle tutkimukseen yllä kuvatulla tavalla.

- **Annan luvan lapseni osallistumiselle / En anna lupaa lapseni osallistumiselle**

Mikäli teillä on kysyttävää, voitte ottaa yhteyttä:

Humanistinen tiedekunta

Kieli- ja käännöstieteiden laitos

Tutkija: Karoliina Jussila (hkjuss@utu.fi)

Kiitos ajastanne ja yhteistyöstä lapsenne koulukokemuksen tukemiseksi. Toivotan oikein mukavaa syksyä!

Apéndice 3. Aviso de protección de datos

Tietosuojasetus (679/2016) 12-14, 30 artikla

TURUN YLIOPISTO

TIETOSUOJAILMOITUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVALLE

13.11.2025

Tietosuojailmoitus on toimitettu suoraan tutkittavalle.

1. TUTKIMUKSEN NIMI, LUONNE JA KESTO

Tutkimuksen työnimi: Espanjan opetuksen arviointi peruskoulussa Suomessa
Tutkimuksen lopullinen nimi tarkentuu pro gradu -tutkielman valmistelun yhteydessä.

Tutkimus on osa Turun yliopiston espanjan kielen pro gradu -tutkielmaa.
Aineistonkeruu toteutetaan marras-joulukuussa 2025.

2. MIHIN HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY PERUSTUU

Tutkimuksessa ei kerätä nimiä, yhteystietoja tai muita tunnistettavia henkilötietoja. Vastaukset ovat täysin anonyymejä. Tietojen käsittely perustuu tutkittavan vapaaehtoiseen suostumukseen osallistua tutkimukseen (EU:n yleinen tietosuojasetus, artikla 6, kohta 1).

3. TUTKIMUKSESTA VASTAAVAT TAHOT

Tutkija: Karoliina Jussila, maisteriopiskelija
Espanjan kieli, Kieli- ja käännöstieteiden laitos
Turun yliopisto
Sähköposti: hkjuss@utu.fi

Ohjaaja: Sanna Pelttari
Espanjan kieli, Turun yliopisto
Sähköposti: sanpel@utu.fi

4. TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TARKOITUS

Tutkimus on osa Turun yliopiston espanjan kielen pro gradu -tutkielmaa, jossa tarkastellaan perusopetuksen opetussuunnitelmaan (POPS 2014) perustuvan arvioinnin toteutumista espanjan (ELE) opetuksessa.

Tämän Webropol-kyselyn tarkoituksena on selvittää, **kuinka peruskoulun espanjan kielen opettajat suunnittelevat ja soveltavat opetuksessaan POPS 2014:n mukaista arviointia sekä millaisia kokemuksia ja haasteita heillä on monipuolisen ja yksilöllisen arvioinnin käytännön toteutuksessa.**

Kyselyn avulla pyritään saamaan kokonaiskuva siitä, miten opetussuunnitelman periaatteet toteutuvat käytännössä, ja millä tavoin arviointikäytännöt tukevat oppilaiden yksilöllistä oppimista ja tasa-arvoa opetuksessa.

Tutkimus tuo esiin sekä hyviä käytäntöjä ja onnistuneita ratkaisuja että arvioinnin kehittämistarpeita, ja sen tulokset voivat tukea arvioinnin kehittämistä, tasa-arvoisen ja oppimista tukevan arviointikulttuurin vahvistamista sekä kieltenopetuksen ja opettajankoulutuksen laadun parantamista.

Tietosuoja-asetus (679/2016) 12-14, 30 artikla

5. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN KÄYTÄNNÖSSÄ

Tutkimukseen osallistuvat peruskoulun espanjan kielen opettajat. Aineisto kerätään Webropol-kyselyllä, joka sisältää sekä suljettuja että avoimia kysymyksiä. Kyselyyn vastaaminen vie noin 10–15 minuuttia.

Kyselyssä kerätään vain yleisiä taustatietoja, kuten opetuskokemus ja opetustaso (alakoulu tai yläkoulu). Näitä tietoja ei voida yhdistää yksittäisiin henkilöihin, eikä niiden perusteella ole mahdollista tunnistaa vastaajia. Kaikki vastaukset käsitellään luottamuksellisesti vain tutkimuksen tekijän toimesta, ja yksittäisiä vastaajia ei voi tunnistaa missään vaiheessa.

6. TUTKIMUKSEN MAHDOLLISET HYÖDYT JA HAITAT TUTKITTAVILLE

Tutkimukseen osallistumisesta ei aiheudu osallistujille haittaa tai riskejä. Tutkimus hyödyttää opetuksen ja arvioinnin kehittämistä, erityisesti kielenopetuksessa ja opettajankoulutuksessa.

7. HENKILÖTIETOJEN SUOJAAMINEN

Koska tutkimuksessa ei kerätä henkilötietoja, osallistujia ei voida tunnistaa. Vastaukset tallennetaan ja käsitellään Turun yliopiston turvallisessa Seafile-ympäristössä.

8. SINULTA SUORAAN KERÄTTYJEN HENKILÖTIETOJEN YHDISTÄMINEN MUUALTA SAATUIHIN TIETOIHIN

Sinulta kerättyjä tietoja ei yhdistetä muihin henkilörekistereihin tai tietolähteisiin.

9. TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimuksen tuloksia hyödynnetään Turun yliopistossa laadittavassa maisterintutkielmassa. Tuloksia voidaan lisäksi käyttää **myöhemmissä tieteellisissä tutkimuksissa, julkaisuissa, seminaariesityksissä tai opetuksen kehittämisen yhteydessä**, mikäli se tukee tutkimusaiheeseen liittyvää jatkotutkimusta. Kaikki aineisto käsitellään ja esitetään **anonymisoidussa muodossa**, eikä yksittäisiä vastaajia voida tunnistaa missään vaiheessa.

10. TUTKITTAVAN OIKEUDET JA NIISTÄ POIKKEAMINEN

Koska tutkimuksessa ei kerätä henkilötietoja eikä tunnistettavaa aineistoa, rekisteröidyn oikeuksia (tarkastaminen, oikaisu, poistaminen) ei sovelleta. Tutkimukseen osallistumisen voi kuitenkin keskeyttää tai jättää vastaamatta milloin tahansa ilman seuraamuksia.

11. HENKILÖTIETOJEN SÄILYTTÄMINEN JA ARKISTOINTI

Aineisto säilytetään anonymisoituna Turun yliopiston suojatussa Seafile-ympäristössä työn tekemisen ajan. Tutkimuksen valmistuttua aineisto poistetaan pysyvästi viimeistään vuoden 2026 loppuun mennessä.


12. REKISTERÖIDYN OIKEUKSIEN TOTEUTTAMINEN

Jos sinulla on kysyttävää tutkimuksesta tai tietojen käsittelystä, voit olla yhteydessä tutkimuksen tekijään: **Karoliina Jussila**, Turun yliopisto, hkjuss@utu.fi

Apéndice 4. Cuestionario para profesorado



Espanjan opetuksen arviointi peruskoulussa Suomessa

 Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

Tutkimustiedote

Hei,

Olen Karoliina, Turun yliopiston opiskelija, ja teen pro gradu -tutkielmaa espanjan (ELE) opetuksessa käytettävästä arvioinnista peruskouluissa.

Kyselyn tavoitteena on kartoittaa, **miten arviointia suunnitellaan ja toteutetaan**, sekä **millaisia kokemuksia ja näkemyksiä opettajilla on arvioinnin monipuolisuudesta, yksilöllisyydestä ja oikeudenmukaisuudesta** – sekä näihin liittyvistä **haasteista**.

Kysely on suunnattu peruskoulun espanjan opettajille, ja sen täyttäminen kestää noin 10–15 minuuttia. Vastaukset käsitellään täysin luottamuksellisesti ja anonyymisti, eikä yksittäisiä vastaajia voida tunnistaa.

Kysely pohjautuu suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelman arviointiperiaatteisiin, mutta tutkielman tarkoituksena ei ole arvioida yksittäisten opettajien työtä, vaan kerätä tietoa toimivista käytännöistä ja arviointikäytäntöjen kehittämisestä.

Kiitos ajastasi ja arvokkaasta panoksestasi!

Suostumus osallistua tutkimukseen

Olen lukenut ja ymmärtänyt tutkimustiedotteen ja siihen liittyvän tietosuojailmoituksen.
Olen saanut riittävän tiedon tutkimuksen tarkoituksesta, toteutuksesta ja vapaaehtoisuudesta.
Ymmärrän, että osallistumiseni on vapaaehtoista ja voin keskeyttää osallistumisen milloin tahansa syytä ilmoittamatta.

[Linkki tietosuojailmoitukseen](#)

Vahvistan, että osallistun tutkimukseen vapaaehtoisesti. *

- Kyllä, suostun osallistumaan tutkimukseen.
- En suostu osallistumaan (kysely päättyy tähän).

Taustatiedot**Kuinka kauan olet opettanut espanjaa? ***

Millä kouluasteella opetat? *

- alakoulu
- yläkoulu

Kuinka hyvin tunnet POPS 2014:n sisällön? *

- en lainkaan
- heikosti
- jonkin verran
- hyvin
- erittäin hyvin

1) Arvioinnin suunnittelu ja periaatteet**Miten kuvailisit arvioinnin roolia opetuksessasi? ***

Voit valita yhden tai useita vaihtoehtoja

- oppimisen ohjaus

- oppimisen tukeminen
- osaamisen mittaaminen
- motivointi
- palautteen antaminen
- opetuksen suunnittelun tukeminen
- oppilaiden yksilöllisen etenemisen tukeminen
- muu, mikä? _____

Milloin suunnittelet arvioinnin? *

Voit valita yhden tai useita vaihtoehtoja

- ennen opetusta
- opetuksen aikana
- opetuksen jälkeen
- kaikissa vaiheissa

Käytätkö Eurooppalaista viitekehystä (CERF)? Jos kyllä, miten? *

- kyllä _____
- en

Käytätkö Eurooppalaista kielisalkkua (ELP)? Jos kyllä, miten? *

- kyllä _____
- en

Miten varmistat, että arviointimenetelmät vastaavat opetuksen tavoitteita? *

2) Arviointikäytännöt ja oppilaan osallisuus

Kuinka kuvailisit käyttämäsi arviointia? *

Voit valita yhden tai useita vaihtoehtoja

- diagnostinen
- formatiivinen
- summatiivinen

Kuinka usein arviointisi on formatiivista (eli jatkuvaa oppimisen tukemista)? *

- harvoin
- satunnaisesti
- joskus
- usein
- aina

Mitä konkreettisia arviointimenetelmiä käytät? *

Voit valita yhden tai useita vaihtoehtoja

- portfolio
- oppimispäiväkirja
- suulliset esitykset
- kirjalliset tehtävät
- kokeet
- itsearviointi
- vertaisarviointi
- muu, mikä? _____

Miten annat palautetta oppilaille? *

Voit valita yhden tai useita vaihtoehtoja

- suullisesti

- kirjallisesti
 ryhmäkohtaisesti
 yksilöllisesti
 muu, mikä? _____

Annatko oppilaille aikaa itsearviointiin oppitunneilla? Jos kyllä, kuinka usein? *

- kyllä _____
 en

Miten osallistat oppilaat tavoitteiden asetteluun ja oman oppimisen arviointiin? *

Hyödynnätkö virheitä oppimisen tukena? Jos kyllä, miten? *

- kyllä _____
 en

Kuinka tuot *arviointikriteerit* ja *oppimistavoitteet* näkyviksi oppilaille ja varmistat, että he ymmärtävät ne? *

3) Yksilöllisyys, moninaisuus ja oikeudenmukaisuus

Kuinka hyvin tunnet oppilaidesi yksilölliset tarpeet ja oppimistyyli? *

- heikosti
 tyydyttävästi
 kohtalaisesti
 hyvin
 erittäin hyvin

Miten huomioit oppilaiden yksilölliset tarpeet ja oppimistyyliä arvioinnissa? *

Voit valita yhden tai useita vaihtoehtoja

- Tarjoan erilaisia tehtävämuotoja
 Käytän eriytettyjä tehtäviä eri taitotasoisille oppilaille
 Annan oppilaille mahdollisuuden valita arviointimenetelmän tai tavan osoittaa osaamisensa
 Hyödynnän itse- ja vertaisarviointia sekä palautekeskusteluja yksilöllisen tuen tukena
 Sovellan joustavia aikatauluja ja työskentelytapoja
 Hyödynnän oppilaiden kiinnostuksen kohteita
 Tarjoan lisätukea tai ohjausta heikoimmille oppilaille
 Annan lisähaastetta tai laajempia tehtäviä taitavammille oppilaille
 Hyödynnän oppilaan omia oppimisen tavoitteita tai suunnitelmia
 Tarjoan oppilaille mahdollisuuden osoittaa osaamistaan yksin, parin kanssa tai ryhmässä tilanteen mukaan
 Tarjoan saman aihepiirin osaamisen osoittamiseen erilaisia arviointimenetelmiä eri oppilaille tarpeen mukaan
 Seuraan oppilaan edistymistä jatkuvasti ja annan henkilökohtaista palautetta
 muu, mikä? _____

Kuinka usein oppilaat arvioitavissa tehtävissä tai kokeissa voivat itse valita, miten he osoittavat osaamisensa (esim. suullisesti, kirjallisesti, visuaalisesti)? *

- ei koskaan
 harvoin

- joskus
- usein
- aina

Eriytätkö opetusta ja arviointia? Jos kyllä, miten? *

- kyllä _____
- ei

Miten varmistat *tasa-arvoisen* ja *oikeudenmukaisen* arvioinnin? *

Vaikuttaako oppilaiden äidinkieli arviointiisi? Jos kyllä, miten? *

- kyllä _____
- ei

Teetkö yhteistyötä huoltajien kanssa arviointiin liittyen? Jos kyllä, miten? *

- kyllä _____
- en

Mitä *haasteita* koet moninaisessa ja yksilöllisessä arvioinnissa? *

4) Ammatillinen osaaminen ja reflektio

Oletko saanut koulutusta arvioinnista ja eriyttämisestä? *

- arvioinnista
- eriyttämisestä
- molemmista
- en kummastakaan

Koetko, että koulutuksesi vastaa työn arviointivaatimuksia? *

- ei lainkaan
- vähäisesti
- kohtalaisesti
- hyvin
- täysin

Miten kehität omaa *arviointiosaamistas?* *

Reflektoitko omia arviointikäytäntöjäsä? Jos kyllä, miten? *

- kyllä
- en

Apéndice 5. Elaboración y simplificación de ítems del cuestionario a partir de preguntas del alumnado

Nº	Kysymys	Väite / Arvioitava lause	Yksinkertaistettu versio kyselyyn	Likert-asteikko*
1	Osallistutko omien oppimistavoitteidesi määrittelyyn?	Osallistun omien oppimistavoitteideni määrittelyyn	Olen mukana päättämässä, mitä haluan oppia	1-5
2	Pohditko, miten voisit parantaa oppimistasi?	Pohdin, miten voin parantaa oppimistani	Mietin, miten voisin oppia paremmin	1-5
3	Saatko opettajalta ohjausta työskentelytapojesi suunnitteluun ja arviointiin?	Saan opettajalta ohjausta työskentelytapojeni suunnitteluun ja arviointiin	Opettaja auttaa minua suunnittelemaan työtapojani ja seuraamaan edistymistäni	1-5
4	Saatko palautetta luokkatovereiltasi oppitunnilla?	Saan palautetta luokkatovereilta oppitunnilla	Luokkakaverit antavat minulle palautetta oppitunneilla	1-5
5	Annatko palautetta opettajalle?	Annan palautetta opettajalle	Kerron opettajalle, mitä ajattelen opetuksesta	1-5
6	Saatko riittävästi tietoa omasta edistymisestääsi?	Saan riittävästi tietoa omasta edistymisestääni	Saan tarpeeksi tietoa siitä, mitä olen oppinut ja miten edistyn	1-5
7	Tietävätkö huoltajasi, miten etenet opinnoissasi?	Huoltajani tietävät, miten etenen opinnoissani	Aikuiset kotona tietävät, miten koulussa menee	1-5
8	Tiedätkö arviointikriteerit, joita sovelletaan tehtäviisi ja töihisi?	Tiedän arviointikriteerit, joita sovelletaan tehtäviini ja töihini	Tiedän, miten tehtäviäni arvioidaan ja mihin arvosanani perustuvat	1-5
9	Koetko, että kaikilla luokassasi on yhtäläiset mahdollisuudet oppia riippumatta persoonallisuudesta tai muista henkilökohtaisista tekijöistä?	Koen, että kaikilla luokassani on yhtäläiset mahdollisuudet oppia riippumatta persoonallisuudesta tai muista henkilökohtaisista tekijöistä	Luokassani kaikilla on samanlaiset mahdollisuudet oppia	1-5
10	Pohditko omaa oppimistasi?	Pohdin omaa oppimistani	Mietin, mitä olen oppinut ja mitä voin harjoitella lisää	1-5
11	Koetko, että arviointi auttaa sinua ymmärtämään, mitä osaat ja mitä voit parantaa?	Arviointi auttaa minua ymmärtämään mitä osaan ja mitä voin parantaa	Arviointi auttaa minua huomaamaan, mitä jo osaan ja mitä	1-5

N°	Kysymys	Väite / Arvioitava lause	Yksinkertaistettu versio kyselyyn	Likert-asteikko*
			voisin vielä harjoitella	
12	Saatko opettajalta myönteistä palautetta?	Saan opettajalta myönteistä palautetta	Opettaja antaa minulle kannustavaa palautetta	1-5
13	Motivoiko palaute sinua jatkamaan oppimista?	Palaute motivoi minua jatkamaan oppimista	Palaute saa minut haluamaan oppia lisää	1-5
14	Saatko yksilöllistä palautetta?	Saan yksilöllistä palautetta	Saan henkilökohtaista palautetta ja neuvoja	1-5
15	Koetko virheet epäonnistumisina?	Koen virheet epäonnistumisina	Ajattelen, että virheet tarkoittavat epäonnistumista	1-5
16	Koetko virheet oppimisen mahdollisuuksina?	Koen virheet oppimisen mahdollisuuksina	Ajattelen, että virheet auttavat minua oppimaan	1-5
17	Tarjotaanko mahdollisuus erilaisiin arviointitapoihin?	Minulle tarjotaan mahdollisuus erilaisiin arviointitapoihin	Minulle annetaan mahdollisuus erilaisiin tapoihin tulla arvioiduksi	1-5
18	Onko sinulla mahdollisuus osoittaa osaamistasi eri tavoin?	Minulla on mahdollisuus osoittaa osaamiseni eri tavoin	Voin näyttää osaamiseni eri tavoin	1-5
19	Osallistutko aktiivisesti oppimistoimintoihin?	Osallistun aktiivisesti oppimistoimintoihin	Teen aktiivisesti tehtäviä ja osallistun oppitunneilla	1-5
20	Odotatko yleensä opettajan ohjeita ennen kuin aloitat työskentelyn?	Odotan yleensä opettajan ohjeita ennen kuin aloitan työskentelyn	Odotan yleensä opettajan ohjeita ennen kuin aloitan työskentelyn	1-5
21	Koetko arvioinnin positiivisena?	Koen arvioinnin positiivisena	Arviointi tuntuu mukavalta ja hyödylliseltä	1-5
22	Onko oppiminen mukavaa?	Oppiminen on mukavaa	Oppiminen on minusta kivaa	1-5
23	Koetko, että arviointi auttaa sinua ymmärtämään itseäsi oppijana paremmin?	Arviointi auttaa minua ymmärtämään itseäni oppijana paremmin	Arviointi auttaa minua ymmärtämään itseäni oppijana paremmin	1-5
24	Teetkö itsearviointia?	Teen itsearviointia	Arvioin itse omia töitäni	1-5
25	Annetko palautetta luokkatovereidesi työstä?	Annan palautetta luokkatovereideni työstä	Kerron luokkakavereilleni, mitä he tekivät	1-5

N°	Kysymys	Väite / Arvioitava lause	Yksinkertaistettu versio kyselyyn	Likert-asteikko*
			hyvin ja mitä he voisivat parantaa	
26	Saatko palautetta säännöllisesti oppimisprosessin aikana?	Saan palautetta säännöllisesti oppimisprosessin aikana	Saan palautetta usein oppimisen aikana	1-5
*1 = Täysin eri mieltä / 2 = Eri mieltä / 3 = Ei samaa eikä eri mieltä / 4 = Samaa mieltä / 5 = Täysin samaa mieltä				

Apéndice 6. Cuestionario para alumnado



Kysely
11/2025

1 (2)

Humanistinen tiedekunta
Kieli- ja käännöstieteiden laitos
Tutkija: Karoliina Jussila (hkjuss@utu.fi)

Oppilaan näkemykset arvioinnista ja oppimisesta (pro gradu -tutkielma)

Taustatiedot
1. Sukupuoli
<input type="checkbox"/> Mies <input type="checkbox"/> Nainen <input type="checkbox"/> Muu
2. Ikä
_____ vuotta
3. Äidinkieli
<input type="checkbox"/> Suomi <input type="checkbox"/> Muu
4. Milloin aloitit espanjan opiskelun?
<input type="checkbox"/> Alakoulussa <input type="checkbox"/> Yläkoulussa

Ohjeet kyselyyn:

Lue jokainen väite rauhassa ja valitse numero, joka kuvaa parhaiten omaa mielipidettäsi.

1 = Täysin eri mieltä
2 = Eri mieltä
3 = Ei samaa eikä eri mieltä
4 = Samaa mieltä
5 = Täysin samaa mieltä

Ei ole oikeita tai vääriä vastauksia – tärkeintä on, että vastaat rehellisesti oman kokemuksesi mukaan!

N°	Väite	1	2	3	4	5
1	Olen mukana päättämässä, mitä haluan oppia					
2	Mietin, miten voisin oppia paremmin					
3	Opettaja auttaa minua suunnittelemaan työtapojani ja seuraamaan edistymistäni					
4	Luokkakaverit antavat minulle palautetta oppitunneilla					
5	Kerron opettajalle, mitä ajattelen opetuksesta					
6	Saan tarpeeksi tietoa siitä, mitä olen oppinut ja miten edistyn					

		1	2	3	4	5
7	Aikuiset kotona tietävät, miten koulussa menee					
8	Tiedän, miten tehtäviäni arvioidaan ja mihin arvosanani perustuvat					
9	Luokassani kaikilla on samanlaiset mahdollisuudet oppia					
10	Mietin, mitä olen oppinut ja mitä voin harjoitella lisää					
11	Arviointi auttaa minua huomaamaan, mitä jo osaan ja mitä voisin vielä harjoitella					
12	Opettaja antaa minulle kannustavaa palautetta					
13	Palaute saa minut haluamaan oppia lisää					
14	Saan henkilökohtaista palautetta ja neuvoja					
15	Ajattelen, että virheet tarkoittavat epäonnistumista					
16	Ajattelen, että virheet auttavat minua oppimaan					
17	Minulle annetaan mahdollisuus erilaisiin tapoihin tulla arvioiduksi					
18	Voin näyttää osaamiseni eri tavoin					
19	Teen aktiivisesti tehtäviä ja osallistun oppitunneilla					
20	Odotan yleensä opettajan ohjeita ennen kuin aloitan työskentelyn					
21	Arviointi tuntuu mukavalta ja hyödylliseltä					
22	Oppiminen on minusta kivaa					
23	Arviointi auttaa minua ymmärtämään itseäni oppijana paremmin					
24	Arvioin itse omia töitäni					
25	Kerron luokkakavereilleni, mitä he tekivät hyvin ja mitä he voisivat parantaa					
26	Saan palautetta usein oppimisen aikana					

Kuvaile yhdellä tai muutamalla sanalla, mitä sinulle tulee mieleen sanasta **arviointi**:

Kiitos osallistumisestasi! ☺

Apéndice 7. Suomenkielinen lyhennelmä

Formatiivinen ja eriytetty arviointi Suomen perusopetuksen espanjan kielen (ELE) opetuksessa: POPS 2014 -periaatteiden toteutuminen opettajien ja oppilaiden näkökulmasta

1 Johdanto

Opetuksen lähtökohtana tulisi olla oppijan yksilöllisyys, ja oppimisen tulisi näin ollen mukautua oppilaan tarpeisiin ja vahvuuksiin. Tämä korostuu erityisesti espanjan kielen opetuksessa (ELE), sillä oppilaiden taustat, motivaatio ja tavoitteet vaihtelevat merkittävästi. POPS 2014 (Opetushallitus, 2014) painottaa opetuksen oikeudenmukaisuutta, yksilöllisyyttä ja osallistavaa oppimista, ja arvioinnin tehtävänä on tukea oppimista sekä oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä.

Tämän tutkimuksen perustana on Suomen perusopetuslaki (628/1998, 30 §), jonka mukaan oppilaalla on oikeus opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen, ja opetusryhmien järjestämisen tulee mahdollistaa opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttaminen. Tämä oikeudellinen perusta turvaa jokaiselle oppilaalle oikeuden laadukkaaseen opetukseen, hänen yksilöllisyytensä tunnustamiseen sekä tarpeidensa mukaiseen tukeen ja ohjaukseen.

Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella, miten POPS 2014:n periaatteet toteutuvat ELE-opetuksen arvioinnissa, miten oppilaiden yksilöllisyys huomioidaan sekä miten opettajat ja oppilaat kokevat arviointiprosessin. Tutkimuskysymykset ovat:

- 1) Miten ELE-opettajat suunnittelevat ja toteuttavat arviointia POPS 2014:n pohjalta, sekä millaisia haasteita he kokevat eriytetyn arvioinnin käytännön toteutuksessa?
- 2) Miten 6. ja 9. luokan oppilaat kokevat arvioinnin oikeudenmukaisuuden, selkeyden, osallistavuuden ja yksilöllisyyden näkökulmista?
- 3) Missä määrin POPS 2014:n formatiivisen ja eriytetyn arvioinnin periaatteet toteutuvat käytännössä ELE-opetuksessa?

Hypoteesina on, että opettajien ajanpuute ja arviointiosaamisen erot voivat rajoittaa yksilöllisyyden huomioimista, jolloin arviointi saattaa painottua enemmän summatiiviseen arviointiin ja oppilaat kokevat sen erillisenä osana oppimistaan. Vaikka opetussuunnitelman tavoitteet eivät välttämättä toteudu täysimääräisesti, oletetaan, että opettajat soveltavat formatiivisen arvioinnin periaatteita ainakin osittain.

Teoreettinen viitekehys käsittelee kielten arvioinnin perusteita, eriytettyä arviointia, oppilaiden moninaisuuden huomioimista, opettajan ja oppilaan rooleja arviointiprosessissa sekä POPS 2014:n ja paikallisen opetussuunnitelman normatiivista viitekehystä. Tutkimus toteutettiin yhdistämällä kvantitatiivisia ja kvalitatiivisia menetelmiä. Opettajille ja 6.–9. luokan oppilaille suunnattiin kyselyt, ja oppilaiden näkemyksiä syvennettiin puolistrukturoitujen haastattelujen avulla.

Työn rakenne etenee johdannosta teoreettiseen viitekehukseen, metodologiaan, arviointikäytäntöjen ja oppilaiden kokemusten analyysiin sekä lopuksi johtopäätöksiin, joissa vastataan tutkimuskysymyksiin sekä pohditaan pedagogisia vaikutuksia, tutkimuksen rajoituksia sekä jatkotutkimusmahdollisuuksia.

2 Teoria

Suomen vieraiden kielten opetus on kehittynyt merkittävästi viime vuosikymmeninä. Toisen maailmansodan jälkeen tavoitteena oli tasa-arvoinen koulutus. 1960-luvulta lähtien opetuksessa korostui kommunikaatiokeskeisyys, ja 1980-luvulla oppilaan yksilöllisyys, henkilökohtaiset tavoitteet sekä vastuu omasta oppimisesta nousivat keskeisiksi periaatteiksi. Espanja otettiin vaihtoehtoiseksi perusopetuksen kieleksi vuoden 1991 lainsäädäntöuudistuksen myötä, ja se on nykyisin suosittu oppiaine, joka tarjoaa mahdollisuuden jatkuvaan opiskeluun koko perusopetuksen ajan (Sajavaara, 2005; Heinämäki, 2021).

POPS 2014:n mukaan oppilas on aktiivinen toimija, joka asettaa tavoitteita, työskentelee itsenäisesti ja tekee yhteistyötä (Opetushallitus, 2014). Tämä viitekehys korostaa yksilöllisyyttä ja merkityksellistä oppimista sekä muodostaa perustan formatiivisen ja eriytetyn arvioinnin tarkastelulle kielten opetuksessa.

Formatiivinen arviointi on jatkuvaa ja oppimisprosessia ohjaavaa (Fernández, 2017). Se sisältää:

- itsearviointiin, jossa oppilas reflektoi omia vahvuuksiaan ja kehityskohteitaan, asettaa tavoitteita ja seuraa edistymistään (Fernández, 2017; Antón, 2018; Luostarinen et al., 2019)
- vertaisarviointiin, jossa oppilaat arvioivat toistensa työtä ennalta määriteltujen kriteerien mukaisesti (Antón, 2018; Luostarinen et al., 2019)
- palautteen, joka on selkeää, välitöntä ja yksilöllisesti räätälöityä sekä tarjoaa konkreettisia ohjeita oppimisen kehittämiseen (Fernández, 2017)

Formatiivinen arviointi tukee oppilaan itseohjautuvuutta ja oppimisen jatkuvaa seurantaan. Diagnostinen arviointi kartoittaa oppilaan osaamista ja lähtötilannetta ennen opetusta tai sen alussa, kun taas summatiivinen arviointi mittaa oppimisen lopputuloksia opintojakson tai kokonaisuuden lopussa (Fernández, 2017; Regueiro Rodríguez, 2023; Luostarinen et al., 2019).

Eriytetty opetus (Tomlinson, 2001) tunnistaa, että oppijat oppivat eri tavoin. Opetus ja arviointi mukautetaan oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin tarjoamalla monipuolisia sisältöjä, menetelmiä ja välineitä. Eriytetty arviointi yhdistää formatiivisen arvioinnin joustavaan, osallistavaan ja oppimista ohjaavaan käytäntöön (Roiha & Polso, 2021; Roiha & Polso, 2023b; Tomlinson, 2014). Keskeisiä teorioita, jotka tukevat eriyttämistä, ovat:

- Vygotskyn lähikehityksen vyöhyke (Vygotsky, 1978)
- Gardnerin moninaisten älykkyyksien teoria (Gardner, 2006)
- Tomlinsonin eriyttämisen malli (Tomlinson, 2001; 2008)

Oppilaiden yksilölliset erot liittyvät muun muassa motivaatioon, kielitaidon tasoon sekä yksilöllisiin oppimisstrategioihin, jotka vaikuttavat siihen, miten nopeasti ja millä tavoin kielitaito kehittyy. Motivaatio on dynaaminen tekijä, jota voidaan vahvistaa esimerkiksi oppilaan autonomian ja aktiivisen toimijuuden tukemisella (Pietilä, 2014).

Eriytetty arviointi mahdollistaa osaamisen osoittamisen monin tavoin, mikä tukee erilaisten vahvuuksien huomioimista ja oppimisen yksilöllistämistä. Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi projektitoita, portfolioita, suullisia esityksiä, oppimispäiväkirjoja sekä muita autenttisia arviointimenetelmiä, jotka täydentävät perinteisiä kokeita. Näiden avulla oppilaat voivat tuoda esiin osaamistaan eri tavoin ja edetä omien vahvuksiensa mukaisesti (Antón, 2018; González Cubero, 2019).

Formatiivisen ja eriytetyn arvioinnin toteuttaminen kohtaa käytännössä haasteita, kuten ajan ja resurssien puutetta, suuria luokkakokoja sekä eriyttämisen toteuttamisen vaikeutta heterogeenisissä ryhmissä (González Cubero, 2019; Roiha & Polso, 2023b). Lisäksi eriytetty arviointi voi, mikäli sitä ei toteuteta kokonaisvaltaisesti, lisätä eriarvoisuutta (Förster & Núñez, 2017), ja opettajien puutteelliset valmiudet voivat vaikeuttaa sen toteutusta (Wormeli, 2006). Hyödyt ovat kuitenkin merkittäviä: ne lisäävät oppilaan autonomiaa, motivaatiota ja osallistumista, tukevat inklusiivisuutta ja edistävät merkityksellistä oppimista (González Cubero, 2019; Fernández, 2018).

Opettajan ja oppilaan roolit jakautuvat siten, että opettaja suunnittelee arvioinnin tavoitteet ja valitsee tarkoituksenmukaiset menetelmät, hyödyntää formatiivisia arviointivälineitä, kuten itse- ja vertaisarviointia sekä portfolioita, ja antaa yksilöllistä palautetta. Lisäksi virheitä hyödynnetään oppimisen ohjaamisen välineenä (Antón, 2018; Díaz Díaz, 2021; Fernández, 2017; Förster, 2017; Regueiro Rodríguez, 2023). Oppilas puolestaan osallistuu aktiivisesti arviointiprosessiin, reflektoi omaa oppimistaan ja asettaa tavoitteita (Fernández, 2017; Regueiro Rodríguez, 2023). Tätä oppilaan toimijuutta tukevat itse- ja vertaisarviointi sekä oppimisen dokumentointi, jotka toimivat keskeisinä arvioinnin menetelminä (Antón, 2018; Luostarinen et al., 2019).

POPS 2014 ja paikallinen opetussuunnitelma ohjaavat arviointia korostaen oppimisen merkityksellisyyttä, formatiivisuutta ja eriyttämistä (Opetushallitus, 2014). Lisäksi arvioinnissa painottuvat oppimisen ohjaavuus, oppilaan aktiivinen rooli sekä oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioiminen. Keskeisiä periaatteita ovat:

- arvioinnin ohjaavuus ja motivointivaikutus
- monipuoliset arviointimenetelmät
- tavoitteiden ja kriteerien selkeys
- osallistava ja tukeva arviointi oppilaan yksilölliset tarpeet huomioiden

(Opetushallitus, 2014; Luostarinen et al., 2019)

Formatiivinen ja eriytetty arviointi muodostavat tutkimuksen keskeisen teoreettisen kehyksen, sillä ne tukevat oppilaan yksilöllistä kehitystä, aktiivista osallistumista ja opettajan pedagogisen ohjauksen kohdentamista (Fernández, 2017; Tomlinson, 2001; Opetushallitus, 2014; Luostarinen et al., 2019).

3 Metodologia

Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen suunnittelu, aineiston keruu ja analyysi sekä eettiset näkökohdat. Tutkimuksessa hyödynnettiin sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia menetelmiä. Aineisto kerättiin opettajille ja oppilaille suunnatuilla kyselyillä sekä puolistrukturoiduilla haastatteluilla, ja se kytkettiin POPS 2014:n arviointiperiaatteisiin.

Kaikki tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, anonymiä ja luvallista. Oppilaskyselyt ja haastattelut toteutettiin koulun luvan ja huoltajien suostumuksen jälkeen, ja opettajakyselyissä varmistettiin tietosuoja sekä osallistumisen vapaaehtoisuus.

Tutkimukseen osallistui 29 henkilöä: 15 ELE-opettajaa eri perusopetuksen kouluista sekä 14 oppilasta 6. ja 9. luokilta yhdestä koulusta. Opettajista osa työskenteli alakoulussa, osa yläkoulussa ja osa molemmissa. Keskimääräinen työkokemus oli 7,6 vuotta. Oppilaat olivat 12–15-vuotiaita ja opiskelivat espanjaa A2–B2-tasolla. Osa heistä oli monikielisiä, ja kaikki vastaajat opiskelivat suomenkielisessä opetuksessa. Vaikka otos ei ole täysin edustava, se mahdollistaa tutkimuskysymysten tarkastelun opettajien yleisten näkemysten sekä oppilaiden kokemuksiin perustuvan tiedon kautta.

Tiedonkeruussa käytettiin kolmea pääinstrumenttia:

- Opettajakysely, jossa oli 25 kysymystä neljässä teemassa: arvioinnin suunnittelu ja periaatteet, arviointikäytännöt ja oppilaan osallistuminen, yksilöllisyys ja tasa-arvo sekä ammatillinen osaaminen ja reflektio. Kysely kartoitti POPS 2014:n arviointiperiaatteiden toteutumista ja toteutettiin Webropol-alustalla.
- Oppilaskysely, joka sisälsi 26 Likert-asteikollista väittämää (1–5) sekä yhden avoimen kysymyksen. Kysely tarkasteli oppilaiden kokemuksia formatiivisesta arvioinnista, motivaatio- ja osallistumisnäkökulmista, arvioinnin monipuolisuudesta sekä yksilöllisyydestä ja tasa-arvosta. Kysely toteutettiin paperilomakkeena.
- Puolistrukturoitu haastattelu, jonka tarkoituksena oli syventää oppilaiden kokemuksia arvioinnista, oppimistyyleistä ja vahvuuksista sekä arvioinnin merkityksestä oppimisen ohjaamisessa. Haastattelut toteutettiin koulupäivän aikana erillisessä tilassa, ja niiden kesto oli noin viisi minuuttia per oppilas. Haastattelut nauhoitettiin ainoastaan litterointia varten.

Tutkimuksessa sovellettiin sekamenetelmää, jossa yhdistettiin kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen analyysi. Kvantitatiivisessa analyysissä laskettiin opettajakyselyiden prosenttiosuuksia sekä oppilaskyselyiden Likert-asteikon keskiarvoja. Lisäksi tehtiin ryhmävertailuja (6. vs. 9. luokka, tytöt vs. pojat) ja tarkasteltiin käytäntöjen yleisyyttä sekä keskeisiä trendejä. Kvalitatiivisessa analyysissä hyödynnettiin avoimien vastausten ja haastattelujen kuvailevaa (deskriptiivistä) analyysiä sekä sisällönanalyysiä. Aineistosta tunnistettiin toistuvia teemoja ja malleja. Tulokset yhdistettiin kokonaisvaltaiseksi tarkasteluksi, mikä mahdollisti opettajien ja oppilaiden näkökulmien vertailun sekä POPS 2014:n arviointiperiaatteiden käytännön toteutumisen arvioinnin.

Opettajakyselyiden tuloksia tulkittiin tutkijan laatiman luokittelun avulla, joka havainnollisti käytäntöjen yleisyyttä: ≥ 75 % tarkoitti vahvaa toteutumista, 50–74 % osittaista toteutumista, 25–49 % vähäistä toteutumista ja < 25 % hyvin vähäistä toteutumista. Oppilaskyselyiden

Likert-asteikon keskiarvot luokiteltiin vastaavasti: 4,0–5,0 vahvuuksiksi, 3,0–3,9 kehittämiskohteiksi ja 1,0–2,9 selkeiksi kehitystarpeiksi. Luokittelua käytettiin havainnollistavana työkaluna, eikä se perustunut tilastolliseen merkitsevyyteen. Haastattelujen tulokset yhdistettiin kvantitatiivisiin havaintoihin, mikä mahdollisti kokonaiskuvan muodostamisen arviointikäytännöistä sekä niiden vaikutuksista oppimiseen.

4 Analyysi

ELE-opettajien arviointikäytännöt ja haasteet

Tässä luvussa tarkastellaan, miten espanjan kielen (ELE) opettajien arviointikäytännöt vastaavat POPS 2014:n periaatteita ja tavoitteita. Analyysi perustuu 15 opettajalle suunnattuihin kyselyihin ja haastatteluihin, ja siinä tarkastellaan opettajien POPS-tuntemusta, reflektiota, arviointimenetelmiä, yksilöllistä huomiointia, läpinäkyvyyttä, oikeudenmukaisuutta sekä käytännön haasteita.

Suurin osa opettajista tuntee POPS 2014:n kohtalaisesti tai hyvin, vaikka yksi opettaja ilmoitti tuntevansa sen vain rajallisesti. Kolmetoista opettajaa reflektoi säännöllisesti omia arviointikäytäntöjään, huomioiden arviointikriteerien yhdenmukaisuuden, monipuolisen näytön ja käytännön soveltuvuuden. Osallistuminen koulutukseen ja ammatilliseen yhteistyöhön tukee opettajien arviointiosaamista ja edistää jatkuvaa kehitystä. Reflektoinnissa opettajat kiinnittävät huomiota siihen, ovatko arviointimenetelmät sopivia, vaihtelevia ja tavoitteiden mukaisia, sekä analysoivat virheitä oppimisen tukena ja pyrkivät parantamaan käytäntöjä tulevia kursseja varten.

Kaikki opettajat näkevät arvioinnin ensisijaisesti tiedon mittaamisen välineenä, mutta suuri osa (87 %) tunnistaa myös sen formatiivisen roolin, kuten oppimisen tukemisen, palautteen antamisen ja motivoinnin. Vain kolmannes opettajista käyttää arviointia systemaattisesti yksilöllisen oppimisen tukena, mikä osoittaa, että formatiivisen arvioinnin periaatteiden täysimittainen soveltaminen POPS 2014:n mukaisesti on rajallista.

Opettajat käyttävät arviointia pääosin formatiivisesti (93 %) ja summatiivisesti (87 %), kun taas diagnostista arviointia sovelletaan harvemmin (33 %). EVK:n hyödyntäminen on vähäistä, sillä 60 % opettajista ei käytä sitä, ja Kielisalkku ei ole käytössä.

Arviointimenetelmät ovat pääosin perinteisiä: kokeet, kirjalliset tehtävät, suulliset esitykset ja itsearviointi ovat yleisiä, mutta vaikka itsearviointia käytetään, sen toteutus on rajoittunutta eikä aina johdonmukaista oppilaiden oppimisen tukena. Vertaisarviointi, portfolio ja oppimispäiväkirja ovat sen sijaan harvinaisia. Virheiden hyödyntäminen oppimisen tukena on yleistä, ja neljätoista opettajaa raportoi käyttävänsä virheitä opetuksen ohjaamiseen.

Opettajat pyrkivät läpinäkyvyyteen esittämällä oppimistavoitteet ja arviointikriteerit selkeästi esimerkiksi esityksissä ja suullisesti. Oppilaat osallistuvat osittain omien tavoitteiden asettamiseen. Perheiden osallistuminen on vähäistä, mutta tiedonkulku säilyy esimerkiksi kirjallisten tiedotteiden avulla. Opettajat käyttävät erilaisia strategioita, kuten tavoitteiden projisointia, rubriikkien ja pisteytystaulukoiden esittämistä sekä selityksiä konkreettisten esimerkkien avulla, jotta oppilaat ymmärtäisivät, mitä heidän odotetaan oppivan ja miten heitä arvioidaan.

Suurin osa opettajista tuntee kohtalaisesti oppilaidensa yksilölliset tarpeet, ja 67 % heistä toteuttaa eriyttämistä opetuksessa ja arvioinnissa. Eriyttämisen kohteena ovat kuitenkin pääosin oppimistehtävät, kun taas arviointimenetelmien mukauttaminen on harvinaisempaa. Käytetyimpiä strategioita ovat lisätuki oppilaille, jotka tarvitsevat apua (93 %), yksilöllinen seuranta ja palaute (80 %) sekä oppilaiden kiinnostusten huomioiminen (73 %). Vähäisimmin hyödynnettyjä käytäntöjä ovat arviointimenetelmän valinta oppilaan mukaan (13 %) ja yksilöllisten oppimistavoitteiden asettaminen (20 %). Vaikka oppilaille tarjotaan joitain mahdollisuuksia valita, miten heitä arvioidaan, nämä ovat harvinaisia. Arvioinnin yksilöllistä joustavuutta hyödynnetään vain rajoitetusti.

Oikeudenmukaisuuden varmistamiseksi opettajat soveltavat yhtenäisiä kriteerejä ja objektiivista arviointia, ja he pyrkivät huomioimaan yksilöllisiä tilanteita vain tietyissä poikkeuksissa. Äidinkieli ja oppimistyylit otetaan huomioon, mutta pääsääntöisesti arviointi on kaikille oppilaille samanlaista. Tämä osoittaa, että arvioinnin oikeudenmukaisuus toteutuu pääosin POPS 2014:n mukaisesti, mutta yksilöllisen jouston käyttö on rajallista.

Opettajat kokevat arvioinnin monin tavoin haastavaksi, ja tärkeimpiä haasteita ovat ajan ja resurssien puute, suuri oppilasmäärä, heterogeeniset ryhmät, oppilaiden yksilölliset haasteet sekä arvioinnin oikeudenmukaisuuden varmistaminen. Vaikka suurin osa opettajista on saanut koulutusta sekä arvioinnista että pedagogisesta eriyttämisestä, sen käytännön soveltaminen vaihtelee. Formatiivisen ja eriytetyn arvioinnin tehokas toteutus koetaan edelleen haasteeksi, mikä on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa.

Yhteenvetona voidaan toteaa, että opettajien käytännöt heijastavat osittain POPS 2014:n periaatteita, kuten jatkuvaa arviointia ja palautteen antamista sekä oikeudenmukaisuuden ja kriteerien läpinäkyvyyden tavoittelua. Merkittäviä rajoituksia ovat diagnostisen arvioinnin harvinaisuus ja arviointimenetelmien vähäinen eriyttäminen. Rakenteelliset haasteet, kuten aika, resurssit ja ryhmien heterogeenisyys, sekä käytännön koulutuksen vaihtelu vaikeuttavat formatiivisen, yksilöllisen ja oikeudenmukaisen arvioinnin täysimittaista toteutumista.

Oppilaiden näkemykset arvioinnista ja sen merkityksestä oppimisessa

Oppilaat hahmottavat arvioinnin sekä suoritusten mittaamisen ja arvosanojen saamisen välineenä (summatiivinen näkökulma) että oppimista tukevana ja reflektointia mahdollistavana prosessina (formatiivinen näkökulma). Luokka-asteiden välillä on kuitenkin eroja: 6. luokan oppilaat suhtautuvat arviointiin pääosin myönteisesti, kun taas 9. luokalla näkemykset ovat moninaisempia, ja yksittäiset oppilaat kokevat arvioinnin myös kielteisesti, esimerkiksi sen vaikutuksena mielialaan.

Arvioinnin tavoitteiden ja kriteerien ymmärtäminen on vahvempaa 6. luokalla, jossa oppilaat kokevat saavansa riittävästi tietoa odotuksista. Yläkoulussa kriteerien selkeys koetaan vaihtelevammin, mikä viittaa tarpeeseen vahvistaa arviointikriteerien ja tavoitteiden viestintää. Suurin osa oppilaista kokee huoltajien olevan jossain määrin tietoisia oppimisen etenemisestä, vaikka aktiivinen yhteistyö ei välttämättä toteudu systemaattisesti.

Syrjimättömyyden ja yksilöllisen huomioimisen näkökulmasta oppilaat pitävät arviointia pääosin oikeudenmukaisena, mutta kokemuksissa esiintyy myös eroja. Tytöt raportoivat keskimäärin enemmän tasa-arvoisuuden ja oppimisen mielekkyyden kokemuksia kuin pojat. Palautteen koetaan olevan alakoulussa pääosin hyödyllistä ja motivoivaa, kun taas yläkoulussa sen formatiivinen merkitys jää osin vähäisemmäksi, eikä yksilöllistä ohjausta koeta riittäväksi. Virheitä pidetään yleisesti oppimisen mahdollisuuksina, mutta tämä käsitys ei ole täysin yhtenäinen kaikilla oppilailla.

Arviointimenetelmien monipuolisuus ja eriyttäminen tarjoavat oppilaiden mukaan perusopetuksessa mahdollisuuksia osoittaa osaamista eri tavoin, mutta käytännössä vaihtoehdot koetaan rajallisiksi erityisesti ylemmillä luokka-asteilla. Haastatteluaineisto kuitenkin osoittaa, että alakoulussa vaihtoehdot ymmärretään usein tehtävätyyppien vaihteluna eikä varsinaisena mahdollisuutena vaikuttaa arviointitapaan. Oppilaat tunnistavat omia oppimistyyliään, ja opettajat huomioivat jonkin verran kiinnostuksen kohteita ja vahvuuksia, mutta systemaattinen yksilöllinen mukauttaminen jää yläkoulussa vähäiseksi.

Osallistumisen, itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin osalta oppilaiden kokemukset ovat rajallisia: 6. luokalla osallistuminen arviointiin koetaan kohtalaiseksi, mutta itse- ja vertaisarviointi toteutuvat vain osittain. 9. luokalla osallistuminen, reflektointi ja vertaispalautteen antaminen vähenevät edelleen. Tämä viittaa siihen, että POPS 2014:n mukainen oppilaan aktiivinen rooli arviointiprosessissa ei toteudu kaikilta osin käytännössä.

Kaiken kaikkiaan tulokset korostavat tarvetta vahvistaa yksilöllistä ja kehittävästä palautetta, monipuolistaa arviointikäytäntöjä sekä lisätä oppilaiden osallistumismahdollisuuksia,

erityisesti itse- ja vertaisarvioinnin osalta, jotta arviointi tukisi paremmin oppimisen merkityksellisyyttä ja oppilaiden autonomiaa.

5 Johtopäätökset

Tutkimus osoittaa, että ELE-opettajat pyrkivät noudattamaan POPS 2014:n arviointiperiaatteita erityisesti tekemällä oppimistavoitteet ja arviointikriteerit selkeiksi ja näkyviksi sekä hyödyntämällä sekä formatiivista että summatiivista arviointia. Käytännön tasolla arvioinnin eriyttäminen kohtaa kuitenkin useita haasteita, kuten ajan ja resurssien niukkuuden, ryhmien koon ja heterogeenisyyden sekä opettajien työkuorman.

Oppilaat kokevat arvioinnin pääosin oikeudenmukaiseksi ja riittävän selkeäksi. Nuoremmat oppilaat osallistuvat arviointiprosessiin aktiivisemmin ja kokevat suurempaa autonomiaa kuin vanhemmat oppilaat, jotka puolestaan kokevat yksilöllisen huomioimisen sekä vaihtoehtoisten arviointimenetelmien käytön rajallisempana. Formatiiviset käytännöt, kuten yksilöllinen palaute sekä itse- ja vertaisarviointi, toteutuvat oppilaiden kokemusten mukaan vaihtelevasti: nuoremmat oppilaat kokevat itsearvioinnin yleisemmäksi, kun taas vertaisarviointi on vähäistä molemmissa ryhmissä.

POPS 2014:n keskeisistä periaatteista erityisesti arvioinnin selkeys, kriteerien läpinäkyvyys ja tavoitteiden näkyvyys toteutuvat pääosin johdonmukaisesti. Sen sijaan yksilöllisen huomioimisen, joustavien arviointimenetelmien sekä formatiivisen arvioinnin kokonaisvaltaisen integroinnin voidaan todeta olevan edelleen kehityskohteita. Tutkimuksen hypoteesi saa näin ollen osittaisen vahvistuksen: arviointi painottuu edelleen jossain määrin summatiivisiin käytäntöihin, vaikka formatiivisia elementtejä hyödynnetäänkin.

Tulosten perusteella opetuskäytännöissä tulisi vahvistaa oppilaan autonomiaa sekä itse- ja vertaisarvioinnin systemaattista käyttöä. Arviointia tulisi tarkastella entistä selkeämmin jatkuvana prosessina, joka tukee oppilaan yksilöllistä oppimista ja hyvinvointia. Lisäksi monipuoliset arviointimenetelmät, diagnostisen arvioinnin vahvistaminen sekä opettajien ammatillinen kehittyminen voivat edistää inklusiivisempia ja yksilöllisempiä arviointikäytäntöjä. Tutkimus tarjoaa myös koulutuksen kehittäjille näkökulmia opettajankoulutuksen suunnitteluun siten, että arvioinnin formatiivisuus ja eriyttäminen korostuvat entistä vahvemmin.

Tutkimuksen rajoituksina ovat pieni otoskoko sekä se, että oppilaiden vastaukset ovat peräisin yhden opettajan opetusryhmistä, mikä voi heijastua korostuneesti oppilaiden kokemuksissa. Jatkotutkimuksessa suositellaan laajempaa ja monipuolisempaa otosta eri kouluista ja opettajista, jotta tulokset olisivat paremmin yleistettävissä ja tarjoaisivat kattavamman kuvan ELE-arviointikäytännöistä Suomessa.