marcoELE
REVISTA DE DIDÁCTICA ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

FERNÁNDEZ, SONSOLES
ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS DE MADRID

EVALUACIÓN Y APRENDIZAJE

BIODATA

Doctora en Filología Románica por la Universidad Complutense de Madrid. Posee una larga trayectoria como profesora de ELE, como formadora de profesores, como investigadora y como autora de trabajos y materiales. Ha desarrollado su actividad principalmente en la Escuela Oficial de Idiomas, en las Asesorías de las Embajadas de Roma y de Lisboa, en numerosos Máster sobre enseñanza del ELE, así como en los cursos de formación de profesores tanto en España como en otros países. Ha coordinado y realizado numerosos proyectos relacionados con el aprendizaje de ELE y recientemente ha llevado a cabo el desarrollo curricular para la enseñanza de lenguas en las EEOOII de la Comunidad de Madrid. Una de las líneas centrales de su trabajo e investigación viene girando en torno a la enseñanza / aprendizaje de la lengua, aunando la investigación con la práctica docente. Es autora de numerosas publicaciones; de entre sus libros destacan *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera* (1997), *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia para las lenguas. Desarrollo por tareas* (2003), *Tareas y proyectos en clase* (2009), *Programas de español, lengua extranjera* (Ministerio de Educación de Portugal), *La evaluación en las Escuelas Oficiales de Idiomas. Actas de las II Jornadas sobre enseñanza de lenguas* (coord., 1998), *Estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera* (1996), *Proyectos y tareas* (1996), *Escribir en español, lengua extranjera* (1994), *El español como lengua extranjera en la Escuela Elemental* (1994), *Leer en Español lengua extranjera,* (1993), *Didáctica de la gramática* (1983).

RESUMEN
La evaluación formativa o evaluación para aprender, la evaluación como elemento esencial de todo el proceso de aprendizaje es el objetivo de este trabajo. Sin menoscabo de otros tipos de evaluación y de la fecunda reflexión sobre creación y corrección de exámenes, ahora y, desde nuestra perspectiva de docente, nos interesa detenernos en el día a día de la clase, en las condiciones que favorecen el aprendizaje y en el papel regulador de la evaluación como guía, mediación, retroalimentación y motor de progreso.
Iniciamos esta andadura con un acercamiento a los conceptos que manejamos de evaluación y específicamente de evaluación formativa, en el que integramos los aspectos procedentes de otras denominaciones (evaluación para aprender, formadora, auténtica, dinámica y continua). Fundamentamos, a continuación, esta forma de hacer, acudiendo a las aportaciones de los estudios relacionados con los procesos de aprendizaje y comunicación, extrayendo de ellos las ideas matrices que apoyan nuestra reflexión. El tercer punto aterriza en el aula para especificar y ejemplificar el trabajo de la evaluación formativa en la práctica: qué evaluar, cuándo hacerlo y cómo. Terminamos con un apartado sobre recogida de datos en la evaluación formativa y proponemos una serie de herramientas flexibles que agilizan la tarea. A modo de conclusión insistimos en la idea generadora de este trabajo que es la relación dialéctica entre aprendizaje y evaluación, relación indisoluble en que no es posible una parte sin la otra.
PALABRAS CLAVE: evaluación formativa, evaluación para aprender, proceso de aprendizaje, autoevaluación, retroalimentación, errores, herramientas de evaluación formativa

© SONSOLES FERNÁNDEZ

CONTENIDOS

1. ACERCAMIENTO AL CONCEPTO DE EVALUACIÓN FORMATIVA / PARA APRENDER
1.1. La evaluación, factor esencial en el proceso de aprendizaje.
1.2. Integración de aspectos: evaluación formativa, formadora, para aprender, dinámica, auténtica, continua.

2. FUNDAMENTOS PARA LA EVALUACIÓN FORMATIVA / PARA APRENDER
2.1. Aportaciones de los estudios implicados en el aprendizaje: enfoques cognitivos y constructivistas. Interaccionismo social y teoría sociocultural.
2.2. Psicología humanista y factores afectivos.
2.3. Interlengua y errores.
2.4. Estrategias de aprendizaje y evaluación.
2.5. Autoevaluación y coevaluación.
2.6. Tipos de currículos y evaluación formativa.

3. EVALUACIÓN FORMATIVA EN CLASE
3.1. *Qué* y *cuándo* evaluar
3.1.1. En el proceso de aprendizaje:
a) Motivación.
b) Evaluación inicial / de diagnóstico.
Hacia el descubrimiento de lo nuevo.
c) Formulación de objetivos y contenidos.
d) Realización. General. En cada destreza.
Atención a la forma.
e) Al final de una actividad.
f) Al final de una Unidad Didáctica.
3.2. *Cómo* llevar a cabo la evaluación formativa.
3.2.1. Características de la evaluación formativa.
3.2.2. Retroalimentación.
3.2.3. Autoevaluación y coevaluación.
3.2.4. Errores. Corrección y reparación. Tratamiento.
3.2.5. Criterios y descriptores de evaluación.

4. RECOGIDA DE DATOS
4.1. Herramientas.
4.1.1. Fichas de los alumnos.
4.1.2. Cuaderno del alumno.
4.1.3. Listas de control.
4.1.4. Expresiones escritas, orales y grabaciones.
4.1.5, Diarios de aprendizaje.
4.1.6. Diagramas o gráficas.
4.1.7. Fichas o cuadernos de superación de errores.
4.1.8. Porfolio Europeo de las Lenguas (PEL).
4.1.9. Intercambio de valoraciones: entrevistas, informes, correos.

CONCLUSIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INTRODUCCIÓN

La evaluación no es un fin en sí misma,
ha de ser una valoración, una puesta en valor, un hacer valer.
Y su objetivo ha de ser crear condiciones para mejorar
y señalar cómo hacerlo. (Gabilondo, 2012)

El tema de la evaluación ha generado una fecunda línea de estudios e investigación que abarca un amplio abanico de aspectos, posturas, teorías subyacentes y prácticas. Si aterrizamos en el aula, la evaluación ocupa también un papel relevante aunque para los alumnos esté asociada, sobre todo, a exámenes y calificaciones y para los profesores se trate de una preocupación que suscita debate y muchas dudas; con frecuencia, se siente como una imposición ingrata y externa al aula, al referirla a plantillas, a exámenes, a notas, a reuniones interminables, a…; pero no sólo, también y cada vez más, la evaluación se asume como una valoración y regulación del proceso de aprendizaje, que posibilita el progreso y alcance de las metas. Todo ello se refleja en las respuestas de profesores y alumnos cuando les hemos preguntado qué les sugiere "evaluación" y aportan palabras como: control, plantillas, notas, examen, juicio, castigo, corregir, poder, aburrimiento, miedo, inseguridad, sanción, angustia, suspenso, cometer errores, nervios, rollo, castigo…; pero también: superación, valoración, proceso formativo, contraste, ensayo, éxito…, en suma, aprendizaje.

Nuestro trabajo asume estas últimas respuestas, al centrarnos en la evaluación formativa o formadora, la evaluación para aprender, la evaluación como elemento esencial de todo el proceso de aprendizaje.

Iniciamos esta andadura con un acercamiento a los conceptos que manejamos de evaluación y específicamente de evaluación formativa o para aprender. En una segunda parte del trabajo, fundamentamos esta forma de hacer, acudiendo a las aportaciones de los estudios relacionados con los procesos de comunicación y aprendizaje de la lengua, extrayendo de ellos las ideas matrices que apoyan nuestra reflexión. La tercera parte pretende aterrizar en el aula para especificar y ejemplificar el trabajo de la evaluación formativa en la práctica: qué evaluar, cuándo hacerlo y cómo. Finalmente nos referimos a las herramientas de recogida de datos para llevarla a cabo.

1. ACERCAMIENTO AL CONCEPTO DE EVALUACIÓN FORMATIVA / PARA APRENDER

Una aproximación al concepto de evaluación que integre diferentes tipos y momentos de evaluación (formativa – continua – de progreso o sumativa – de consecución – final, además de evaluación externa de dominio o de certificación) puede ser la siguiente: la valoración -dar valor- que se lleva a cabo, a partir de la observación y análisis de los datos, ya sea del proceso de aprendizaje con el fin de tomar decisiones orientadas a mejorar el trabajo y ayudar a progresar (evaluación para el aprendizaje y como aprendizaje), o de la consecución de unos objetivos o del nivel de dominio en el uso de la lengua, con el fin de llevar a cabo un juicio o una calificación (evaluación del aprendizaje).

De esta amplia definición extraemos la parcela que nos ocupa y es la de la evaluación orientada a mejorar el trabajo, a favorecer el mismo proceso de aprendizaje, por tanto de la evaluación que se viene denominando formativa, concepto en el que integramos los matices de denominaciones como evaluación formadora, de progreso, para el / como aprendizaje, dinámica y auténtica. Es muy amplia la bibliografía sobre la evaluación externa de dominio y sin menoscabo de esa parcela, nos vamos a centrar en la evaluación del día a día, en

la evaluación orientada a favorecer el proceso de aprendizaje, proceso en el que la evaluación tiene una función primordial.

1.1. LA EVALUACIÓN, FACTOR ESENCIAL EN TODO EL PROCESO DE APRENDIZAJE

En todo quehacer y en todo aprendizaje, se produce naturalmente, de forma mediadora o autónoma, una regulación, control, retroalimentación, rectificación de lo que se hace o se aprende. Y ello desde el inicio, en el camino y al final. En el símil con un viaje, sabemos que se controlan los preparativos, la marcha, el mejor camino y la satisfacción o no de la llegada. En la evaluación formativa se llama la atención sobre todos esos aspectos y momentos para favorecer el mismo proceso, desarrollando estrategias y actividades que permitan alcanzar la meta de forma satisfactoria. El objetivo no se centra en dar una calificación final sino en favorecer, confirmar o rectificar el método y orientar al aprendiz sobre la misma marcha para progresar. En palabras de Scallon (1999) la finalidad de esta evaluación es mejorar y el eje de todo ello es la reflexión.

Resumiendo lo anterior definiríamos la evaluación formativa, de progreso o para aprender, como un factor esencial de aprendizaje, integrado en el mismo proceso y que tiene como objetivo favorecer ese proceso en tiempo real, a través de la observación, interpretación y regulación continua de todos los elementos que lo integran: desde la motivación y fijación de objetivos, de acuerdo con el potencial de aprendizaje en cada estadio y por cada alumno, a la regulación del empeño, de los intentos, de las hipótesis, de las reparaciones, de la superación de las dificultades y del análisis de los logros. En síntesis, es una evaluación que llevan a cabo alumnos y profesores, valorando dónde se está, dónde se quiere llegar y proponiendo en cada momento las vías y estrategias oportunas para conseguir la meta. (Allal, 1991; Clarke, 2005; Gardner 2006; Sanmartí, 2007).

1.2. INTEGRACIÓN DE ASPECTOS: EVALUACIÓN FORMATIVA, FORMADORA, PARA APRENDER, DINÁMICA, AUTÉNTICA, CONTINUA

En este acercamiento a la evaluación formativa integramos una serie de matices provenientes de varias líneas de trabajo, que coinciden todas en la orientación central de favorecer el proceso de aprendizaje, pero resaltando, cada una de ellas, alguno de los aspectos que se ponen en juego para lograrlo. Las repasamos brevemente.

El apelativo de "formadora" se ha introducido, para resaltar la idea de que la evaluación la llevan a cabo no solo los profesores, sino también los alumnos, en prácticas de autoevaluación y de coevaluación entre compañeros, contando siempre con la atención del profesor (Bordás, 2001); así lo refleja, como señala Scallon, el término inglés de "assessment" del latín "assidere", sentarse al lado. En nuestra concepción de evaluación formativa, se incluye este aspecto formador, pero nos parece interesante resaltarlo y superar la idea de que la evaluación parte sólo de la iniciativa del profesor, ya que éste es apenas un facilitador del aprendizaje; el sujeto que aprende y por tanto el que mejor se puede evaluar es el mismo alumno. Llevar a los alumnos a poder autorregularse es favorecer la estrategia más rentable de aprendizaje.

La denominación de "evaluación para el/como aprendizaje" o "evaluación para aprender" subraya especialmente todo lo que venimos apuntando sobre la función de la evaluación formativa (Lamb, 2010; Black y Wiliam, 1998) y es lo que hemos querido recoger en nuestro título en la coordinación de "evaluación y

aprendizaje. Clark (2013) distingue entre evaluación del aprendizaje, realizada por el profesor, evaluación para el aprendizaje, en la que participan alumnos y profesor y evaluación como aprendizaje cuando es la clase en conjunto quien en diálogo delimita los objetivos, comparte los criterios y evalúa el aprendizaje. Esta última, la más formativa, es un paso más que implica la coevaluación y autoevaluación. (En lo que sigue utilizaremos, la denominación formativa y para aprender indistintamente).

La caracterización de "dinámica" para la evaluación, llama la atención, en la línea de los trabajos de Vygotsky y Feuerstein, del potencial de aprendizaje del alumno. Se pretende una evaluación que supere la medición de lo que este ha conseguido, para valorar sistemáticamente lo que puede conseguir, trabajando en la "zona de desarrollo próximo", poniendo la vista en el futuro y diseñando herramientas para alcanzarlo (Lantolff, 2000). Esta previsión del potencial de aprendizaje arrancando de los conocimientos previos, forma parte de toda evaluación diagnóstica, evaluación que no sólo se debe realizar al principio, sino que se engrana en cada uno de los pasos del proceso de aprendizaje.

El concepto de "evaluación auténtica" añade a los de evaluación formativa y formadora, integradas en el proceso de aprendizaje, la necesidad de que se trate de una evaluación realista y relevante, es decir que se evalúe el "saber hacer" en las mismas situaciones, reales o simuladas, para las que se prepara. Por tanto, si la clase de lengua visa, por ejemplo, el ayudar a los alumnos a comunicarse como turistas en los países meta, o a relacionarse con compañeros de la profesión en la lengua de estos, o a desempeñar un trabajo concreto en esos países…, la evaluación auténtica propondrá situaciones reales o similares a las que presumiblemente se van a encontrar y para las que se preparan (O'Malley y al., 1996). Evidentemente, la didáctica que subyace a este tipo de evaluación también tiene que seguir los mismos pasos y ser "auténtica" en el sentido de realista y relevante, atendiendo a los intereses de los alumnos. (Kohonen, 2000).

"Continua", o "continuada" es una característica de la evaluación formativa, ya que esta requiere la atención constante y sistemática a todo el proceso de aprendizaje. Como la inercia de los exámenes tiende a dominar, la evaluación continua se ha entendido, con más frecuencia de la deseada, como el control de resultados a través de la realización de exámenes o pruebas con cierta regularidad; por tanto diremos que la evaluación formativa es continua, pero no que todas las prácticas de evaluación continua se pueden entender como evaluación formativa.

2. FUNDAMENTOS PARA LA EVALUACIÓN FORMATIVA / PARA APRENDER

El concepto de evaluación que se asume y que se lleva a la práctica está íntimamente relacionado con el concepto de aprendizaje en que se apoya y con la didáctica que se aplica. Vamos a repasar las bases conceptuales de nuestra visión de la evaluación formativa, para aterrizar después en la clase, aplicando esos planteamientos. Como marco teórico justificativo de la evaluación formativa, acudimos a las aportaciones de los siguientes estudios implicados en el aprendizaje y en el aprendizaje de las lenguas, que repasamos brevemente:

1) Estudios implicados en el aprendizaje: Psicología cognitiva y constructivista. Interaccionismo social y Teoría sociocultural.

2) Psicología humanista y factores afectivos.

3) Interlengua y errores.

4) Estrategias de aprendizaje y evaluación.

5) Autoevaluación y coevaluación.

6) Tipos de currículos y evaluación.

2.1. APORTACIONES DE LOS ESTUDIOS IMPLICADOS EN EL APRENDIZAJE: ENFOQUES COGNITIVOS Y CONSTRUCTIVISTAS. INTERACCIONISMO SOCIAL Y TEORÍA SOCIOCULTURAL

Los ENFOQUES COGNITIVOS, al trabajar sobre los procesos que se verifican en el aprendizaje, han puesto de manifiesto la importancia de priorizar este aspecto, pues de ello dependen no sólo los resultados inmediatos, sino también el éxito de las sucesivas tareas. En estos estudios se pone de relieve la importancia de la motivación y de los esquemas de experiencia y de conocimiento que aporta el aprendiz, se investiga sobre las fases en la construcción del saber y de cómo el aprendiz da significado a las nuevas informaciones al acomodarlas a las preexistentes. En el aprendizaje de una lengua esa atención al proceso es todavía más necesaria, ya que se trata de desarrollar una habilidad, un conocimiento procesual y no sólo de apropiarse de unos conocimientos declarativos.

Dentro de los enfoques cognitivos y en la secuencia de Piaget, EL CONSTRUCTIVISMO viene afirmando que el aprendizaje es el resultado gradual de la implicación activa del que aprende en la construcción de nuevos significados y que esa construcción se produce cuando el aprendizaje es "significativo" (Ausubel), tiene sentido, responde a la propia motivación y se apoya en los conocimientos y experiencias previos (Anderson). Esto ocurre, del mismo modo, en la apropiación de una lengua: activadas por la motivación, se ponen en marcha estrategias de aprendizaje y de comunicación que movilizan el bagaje personal de conocimientos y experiencias sobre los que se construyen gradualmente los nuevos saberes: saber, hacer y ser. Entre esas estrategias destacamos ahora la de la regulación, que es la que sondea lo que se sabe y se necesita aprender, la efectividad o no de los medios que se activan, las dificultades, las rectificaciones y logros.

El INTERACCIONISMO SOCIAL postula, como subraya Vygotsky, que la construcción de significados, o sea el aprendizaje, se realiza en contexto, en comunidad, en una cultura determinada –cognición situada–, en la interacción con las personas. En esa interacción se produce la negociación del significado, la mediación y el andamiaje (Brunner) que prestan los compañeros o los adultos para posibilitar el aprendizaje. La zona de desarrollo próximo o ámbito de aprendizaje potencial sería el espacio por el que, con la actuación del mediador, se avanza hacia el aprendizaje. (Véase revisión de los enfoque cognitivos aportados en Williams y Burden, 1997; Coll, 1993.)

La TEORÍA SOCIOCULTURAL (Lantolf, 2000) desarrolla estos presupuestos para proponer una evaluación dinámica (ver *supra*) que tenga en cuenta no sólo lo que el alumno sabe y sabe hacer, sino también lo que puede hacer, primero con ayuda, en andamiaje, y progresivamente de forma autónoma. Al evaluar, así, no sólo el pasado y el presente, sino también el futuro, la enseñanza / aprendizaje se empeña en caminar hacia donde el alumno puede llegar, haciendo que el aprender, enseñar y evaluar sean inseparables pues son acciones que se sostienen mutuamente.

Resumiendo este punto y atendiendo a los presupuestos de los estudios citados, la evaluación favorecerá el aprendizaje si acompaña todo el proceso, si es significativa y auténtica, si ejerce su

acción mediadora y reguladora y si prevé el potencial del alumno, su zona de desarrollo próximo para poner en acción el andamiaje oportuno y lograr así el progreso deseado.

2.2. PSICOLOGÍA HUMANISTA Y FACTORES AFECTIVOS

La psicología humanista, al centrarse en la persona, ha puesto de manifiesto la importancia de aspectos como el de las propias creencias sobre la capacidad para aprender, el papel de los factores afectivos y de motivación que rodean el aprendizaje, así como el de la propia realización como persona en el acto de aprender. Relacionado con ello, toda una línea de investigación (Larsen-Freeman y Long, 1994) se preocupa por describir las diferencias individuales de los aprendices -edad, motivación, necesidades, cultura, aptitud, inteligencia, actitud, personalidad- y las consecuencias de esas diferencias en los estilos de aprendizaje y por tanto en la necesidad de una acción didáctica que asuma toda esa variedad. Tanto desde las aportaciones humanistas como desde las cognitivas se resalta el hecho de que el centro de todo el proceso es el alumno, el que aprende, no los currículos, ni los materiales, ni la evaluación, ni el profesor, ni…, todo ello es importante pero siempre en función del alumno y su papel es favorecer ese aprendizaje. Resituar al alumno como eje significa estar atento a su forma de ser, estar y aprender, a sus motivaciones, estilo de aprendizaje, estrategias, progreso, dificultades, formas de superación y logros. La evaluación formativa se hace personalizada, formadora y progresivamente autónoma para centrarse en la persona, en su proceso de aprendizaje y en los aspectos que enmarcan todo el entramado.

Aliados a los mecanismos cognitivos, o en la base de ellos, están los factores afectivos (la autoestima, la empatía, la confianza, el interés, frente a la apatía, el aburrimiento, la vergüenza, el desánimo, el miedo) que son los que motivan y mantienen el ritmo. Aunque no es nuevo en los estudios sobre adquisición de lenguas, el reconocimiento de la importancia de la motivación, ni es nueva para profesores y alumnos su constatación, los trabajos llevados a cabo, no dejan lugar a dudas sobre su influencia en el aprendizaje en general y en el de las lenguas en particular. (Williams y Burden, 1997; Arnold, 1999).

La evaluación formativa es uno de los medios que más ayudan a mantener alta la motivación, el deseo de avanzar, la autoestima y la capacidad de asumir riesgos. En la evaluación formativa / formadora / de progreso / para aprender, como los mismos nombres indican, el objetivo es justamente posibilitar el avance y no hay nada más motivador que constatar los sucesivos logros. La evaluación formativa guía para caminar por la zona de desarrollo próximo, presta la ayuda oportuna, reconoce el esfuerzo, ilumina sobre el por qué de los logros o de lo que todavía no se ha conseguido y propone vías diferentes para alcanzar la meta; al realizar ese acompañamiento positivo y formador, mantiene alta la motivación y favorece que el propio alumno se motive, lo cual es factor clave para el éxito en el aprendizaje

2.3. INTERLENGUA Y ERRORES

Traemos aquí un punto específico sobre los errores porque estos suelen ser el campo de batalla tanto para alumnos como para profesores e inciden directamente en todo tipo de evaluación Hay experiencias que quedan grabadas y que pueden marcar, incluso, una línea de investigación; permítaseme traer hasta aquí una personal muy al principio de mi vida docente y fue la de observar a una compañera, cómo, al calificar la expresión escrita de un alumno,

tachaba con rotulador rojo los "errores" y cómo cada error hacía que se descontasen puntos de la calificación final; aquel escrito todo teñido de rojo que negaba el esfuerzo creativo y el mismo proceso de aprendizaje, todo lo opuesto a una evaluación formativa, me llevó a investigar en los errores y en la interlengua de la variedad de alumnos que tenía en las clases. (Fernández, 1997).

Interlengua (IL) es un concepto que pone, también, de relieve los procesos, ya que se refiere a los estadios transitorios por los que transcurre el aprendiz en el camino hacia la lengua meta. Esos estadios se caracterizan por una lengua con estructuras idiosincrásicas en las que se localizan lo que llamamos "errores". Hoy nadie niega que el error no es un horror, sino, como destacó S. Pit Corder ya en 1967, un signo de aprendizaje, una muestra del estadio de la IL por donde obligatoriamente hay que transitar en el acercamiento a la lengua meta. Desde la perspectiva de la IL, los errores son los signos más evidentes de esos estadios, ya que no se aprende una lengua saltando del estadio inicial al estadio meta, sino que es necesario progresar de etapa en etapa y, justamente, los errores son la muestra más palpable de las estrategias que se activan en el proceso de aprender la lengua. La permeabilidad de la IL posibilita que los nuevos datos de la lengua meta sigan calando, reestructurando el sistema y haciendo evolucionar así la IL hacia nuevos estadios. Si se pierde esa permeabilidad se produce el estancamiento y la fosilización. Desde una perspectiva didáctica, el objetivo es evitar ese estancamiento y favorecer la evolución de la IL, que asimilamos al desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua que se aprende.

En la evaluación formativa se analizan los errores y se valoran en función del estadio del alumno, teniendo en cuenta, además, si se trata de errores sistemáticos u ocasionales, de desarrollo o resistentes y analizando las causas de esa resistencia para ayudar a superarlos.

Recordamos que los errores sistemáticos son aquellos que se repiten en una fase determinada y que permiten observar unas ciertas regularidades subyacentes, regularidades que forman parte de la IL de ese grupo en ese estadio. Frente a éstos, pueden aparecer errores eventuales que son, de alguna forma, incontrolables. Errores transitorios o de desarrollo son los propios de los diferentes estadios de cada IL, que tienden a superarse en etapas posteriores; reflejan las estrategias que el aprendiz utiliza para aprender y son el resultado del proceso de formación de hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua. Errores resistentes o fosilizables son aquellos que ofrecen una especial dificultad, ya sea por la complejidad o polisemia de la estructura en cuestión (Ej.: las preposiciones), por la influencia de la lengua de origen, donde esa estructura es menos "marcada" menos compleja, (Ej.: la distinción ser-estar) o por la no interiorización de diferencias parciales (Ej.: artículos). Existen también errores fosilizados, que como su nombre indica, son aquellos que se han fijado y no evolucionan ya; la fosilización se produce, normalmente, cuando el aprendiz ha conseguido un nivel de comunicación que considera suficiente y no sigue motivado para seguir aprendiendo; son los típicos errores de los grupos de población extranjera que se integran poco en la sociedad y que llegan a constituir una variedad de la norma estándar. También son errores fosilizados los que pueden hacer personas con un alto dominio de la lengua en situaciones especiales de cansancio, nerviosismo y que el mismo autor puede enmendar. Es importante subrayar que los errores resistentes que perduran de una etapa a otra los consideramos fosilizables, no fosilizados, porque el proceso no se ha estancado.

La evaluación formativa valora así mismo la "gravedad del error" considerando más graves aquellos que producen más distorsión del

mensaje, los más frecuentes, los que afectan a reglas generales, los errores que inciden sobre los puntos que se están trabajando (los propios del nivel y de la unidad didáctica (UD), los errores fosilizables, los que están anotados en el "cuaderno de errores" (véase 4.1.7.) y las frases erróneas concretas más usuales que ya se han practicado (Fernández, 2000).

Al pormenorizar, en la tercera parte de este trabajo, la práctica de la evaluación formativa en clase, nos detenemos en cómo trabajar sobre lo errores para favorecer su superación en un proceso de evaluación para aprender (véase tratamiento en 3.2.4.).

2.4. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

Otro campo sumamente fructífero en el desarrollo de la persona en general y en el del aprendizaje de las lenguas en particular, y con incidencia especial en el de la evaluación como elemento esencial de ese aprendizaje, es el referido al desarrollo de la competencia estratégica. Citando al *Marco común europeo de referencia* (Marco) recordamos que esta competencia es la capacidad general de la persona de "observar y participar en nuevas experiencias e incorporar conocimientos nuevos a los existentes, modificando éstos cuando sea necesario" (Marco, 2002:104). En el desarrollo de la competencia comunicativa, la competencia estratégica es la encargada de movilizar y equilibrar todos los recursos disponibles para llegar a utilizar la lengua y cumplir exitosamente tareas comunicativas (Marco, 2002: 60; Fernández, 2004b).

Desarrollar esta competencia, es por tanto, favorecer el aprendizaje ya que podemos definir las estrategias como operaciones mentales, mecanismos, procedimientos, planes, acciones concretas que se llevan a cabo de forma inconsciente y potencialmente consciente y que movilizan los recursos para maximizar la eficacia tanto en el aprendizaje como en la comunicación (Fernández, 2004a). Ese mismo es el objetivo de la evaluación formativa o evaluación para aprender, poner los medios para regular y mejorar el aprendizaje, activando la forma más eficaz y gratificante de aprender y desarrollando estrategias de planificación, realización, control y reparación del acto comunicativo (véase 3.1.1. d.).

2.5. AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN

En la definición que dábamos de estrategias ya aparece implícito el paso hacia la metacognición, al puntualizar que estos mecanismos, acciones "se llevan a cabo de forma potencialmente consciente". En el desarrollo de estrategias, el paso hacia la metacognición, o toma de conciencia sobre las propias formas más eficaces de aprender para poder activarlas oportunamente, implica la madurez, la facultad de asumir la responsabilidad en el propio aprendizaje y más, la capacidad de autorregularlo. La autoevaluación y la coevaluación no son una actividad más de clase, sino que conforman el marco didáctico que, además de centrarse en los procesos, en reconocer al aprendiz como eje de toda la acción didáctica y como individuo con su bagaje y forma de aprender, lo preparan para ser artífice de su propio aprendizaje. Tanto la autoevaluación como la coevaluación, entendida esta como la evaluación colaborativa en clase o la evaluación mutua entre compañeros, favorecen una rica interacción consigo mismo y con los otros (compañeros y profesor), interacción que es factor clave de aprendizaje, ya que origina la acción mediadora y el andamiaje oportuno que posibilitan la toma de conciencia de los propósitos y de las estrategias de aprendizaje y de comunicación. (Mariani, 2013; Martín Peris, 2008; Esteve y Arumi; Fernández, 1998).

En el caso de la autoevaluación se sale al paso, también, de otro de los aspectos que tanto la psicología cognitiva, como la humanista han puesto de relieve y que tiene que ver con las diferencias tanto culturales como individuales de los aprendices -edad, motivación, necesidades, aptitud, inteligencia, actitud, personalidad, hábitos- y con las consecuencias de esas diferencias en los estilos y estrategias de aprendizaje. El desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, del que la autoevaluación es uno de sus principales exponentes, reconoce esa variedad animando a los alumnos a activar las estrategias que mejor se adapten a su forma de hacer y aprender.

La autoevaluación y coevaluación, por tanto, son el tipo de evaluación más formativa / formadora ya que:

- Se centra en los procesos y proporciona herramientas de aprendizaje.

- Aumenta la capacidad del alumno para ser responsable de su propio aprendizaje.

- Desarrolla la metacognición o capacidad de aprender a aprender, lo que prepara para aprender de forma autónoma, de acuerdo con el estilo personal de hacerlo y a lo largo de toda la vida.

- Refuerza la conciencia de aprender y con ello favorece la autoestima y la motivación.

- Posibilita ser sujeto activo, poder tomar las propias decisiones y en definitiva ser más persona en la clase

- Proporciona una ayuda inestimable al profesor, ya que si se corresponsabiliza al alumno en esta tarea, la evaluación, ahora coevaluación, además de ser camino de aprendizaje hace que el juicio o "la nota" sean compartidos.

- Es la actividad que más favorece el aprender a aprender, el camino más libre, más ecológico y más eficaz.

Convencidos, desde nuestra personal experiencia, de esa capacidad de autoevaluarnos en todos los quehaceres, la pregunta es por qué en clase los profesores y los mismos alumnos no confían y ponen en práctica esa capacidad que sí se ejercita fuera del aula. Hay en esta postura negadora una inercia educativa sobre el papel tradicional del profesor y del alumno, inercia que se mezcla con aspectos afectivos relacionados con las cotas de poder, la falta de confianza y motivación, así como con un cierto grado de inseguridad por no saber cómo hacerlo. Toda la evaluación formativa reclama un cambio del mismo concepto de evaluación pero la autoevaluación pide además un desarrollo de actitudes y creencias sobre la capacidad de los alumnos de poder compartir las riendas del aprendizaje (véase implementación en el aula: 3.2.3.).

2.6. TIPOS DE CURRÍCULOS Y EVALUACIÓN FORMATIVA

La evaluación que se lleve a cabo en el aula debe ser coherente con la metodología y currículo asumidos. Una evaluación formativa va de la mano de currículos abiertos, cíclicos, centrados en el alumno, orientados a los procesos, al saber hacer y al hacer mismo, frente a los currículos cerrados, lineales, centrados en la materia y orientados a los resultados (Fernández, 2011).

En los enfoques metodológicos sobre enseñanza – aprendizaje ha primado, y prima en muchos casos, una concepción de la evaluación que se orienta al producto más que al proceso, a valorar los

resultados en los exámenes sin considerar el camino ni las dificultades y estrategias que se pueden activar para conseguir los objetivos; al no atender al proceso, sólo se mide lo que se ha aprendido o no se ha aprendido, pero no se ayuda a poner remedio donde es necesario, que es justamente lo que pretende la evaluación formativa.

Priorizar los procesos, además, no significa descuidar los resultados finales, digamos que, por el contrario, los resaltan, porque al trabajar los procesos se posibilita llegar a ese fin. En una enseñanza orientada a los resultados, se analiza, por ejemplo, el texto escrito por el alumno y su nivel lingüístico, mientras que en una enseñanza centrada en los procesos se trabaja cada uno de los pasos del hecho de escribir, desde la motivación, el punto de partida, a la recogida de información, organización de ideas, relación con el destinatario, recursos disponibles, contraste y reparación progresiva, ofreciendo, así, la posibilidad de un buen resultado. En un currículo de procesos, el profesor cumple su función de enseñar, de guiar al alumno, de valorar el trabajo, de sugerir, de reparar… (evaluación formativa) y no sólo de juzgar y examinar como en un currículo de resultados. Contenido, metodología y evaluación son indisociables en un currículo de procesos, de ahí que la evaluación formativa se asocie a los currículos procesuales, abiertos, cíclicos, centrados en el alumno, currículos donde el camino, el método, el proceso son realmente la clave del éxito. Como Postman y Weingartner señalaron, el contenido realmente importante de cualquier experiencia de aprendizaje es el método o proceso a través del cual el aprendizaje tiene lugar (Citado en Fernández, 2011).

Sintetizando este apartado 2 de fundamentación y atendiendo a los presupuestos de los estudios citados, observamos la relevancia de una evaluación formativa, ya que:

- El aprendizaje es un proceso dinámico, prolongado en el tiempo; la evaluación formativa y continuada quiere acompañar todo el proceso teniendo en cuenta los factores cognitivos, estratégicos, afectivos y contextuales del alumno.

- El aprendizaje arranca de una motivación y conlleva un proceso de construcción del significado y atribución de sentido a lo que se desea aprehender. La evaluación formativa acompaña ese camino valorando que lo que se aprende y el cómo se aprende son significativos, es decir responden a la motivación y se incardinan en ese proceso constructivo.

- El aprendizaje se ancla en las experiencias y conocimientos que ya se poseen. La evaluación formativa diagnóstica, valora y activa esos conocimientos previos sobre los que construir el nuevo aprendizaje o vivir la nueva experiencia.

- El aprendizaje efectivo se contextualiza en situaciones del interés del que aprende y la evaluación será autentica cuando se refiera a esos contextos concretos.

- La interacción social es el motor que activa no sólo el desarrollo lingüístico sino también el cognitivo. Esa interacción es mediadora del aprendizaje y por ello también evaluadora.

- El aprendizaje avanza en andamiaje por la ZDP. La evaluación debe abordar ese potencial de aprendizaje y atender en cada momento y con el paso del tiempo a la efectividad del andamiaje propuesto.

- El eje de todo el proceso de enseñanza / aprendizaje es el que aprende y esa prioridad lleva a promover una evaluación que tenga en cuenta su forma de ser, hacer, aprender y de superar

obstáculos, o sea una evaluación formadora que acompañe todas las actividades del proceso de aprendizaje.

- La motivación es la llave del progreso. La evaluación formativa es uno de los medios que más ayudan a mantener alta la motivación, el deseo de avanzar, la autoestima, la capacidad de asumir riesgos y alcanzar las metas previstas.

- Los errores son signos de aprendizaje y es en ese marco como deben ser tratados y evaluados.

- La evaluación formativa incide directamente en el desarrollo de estrategias tanto comunicativas como de aprendizaje, ya que está presente regulando todo el proceso.

- La autoevaluación y coevaluación son la evaluación más formativa porque implica tomar conciencia de las metas, conocer el camino y hacerse con las herramientas de regularlo.

- La evaluación formativa atiende a los procesos y por ello es factible en una concepción de currículos abiertos, cíclicos, centrados en el alumno, orientados a los procesos, al saber hacer y al hacer mismo.

3. EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA CLASE

La evaluación formativa o para aprender, como hemos visto, tiene como objetivos: mostrar a los alumnos dónde se encuentran en el proceso de aprendizaje y donde pueden llegar, así como ayudarles a progresar y a que tomen conciencia ellos mismos de cómo hacerlo. Con el convencimiento de que aprendizaje y evaluación son inseparables y que ésta favorece un proceso de aprendizaje constructivo, reflexivo y eficaz, nos proponemos ahora describir vías para potenciar en el aula esa dinámica interactiva de aprendizaje - evaluación. Intentamos, para ello, responder a las cuestiones QUÉ EVALUAR, CUÁNDO Y CÓMO, respaldados por las bases descritas en la parte previa de este trabajo y acudiendo a la experiencia compartida con los compañeros de profesión.

3.1. *QUÉ* Y *CUÁNDO* EVALUAR

Nos vamos a centrar en la tarea evaluadora del progreso de los alumnos en el aprendizaje de la lengua, refiriéndonos a lo que ocurre en el aula y desde el aula. (Aunque no entramos en ello, no queremos dejar de señalar la importancia de la evaluación y reflexión auto o heteroevaluativa del profesor sobre su propia acción didáctica).

3.1.1. En el proceso de aprendizaje

Las formas de acompañar al alumno para valorar y ayudarle a tomar conciencia de dónde está, dónde quiere llegar y cómo conseguirlo están en estrecha relación con las MISMAS ACTIVIDADES DEL PROCESO DE APRENDIZAJE; es una mediación que tiene lugar en todas las fases, desde la motivación, diagnóstico y planificación hasta en la realización, a través de la formación, contraste, reajuste de hipótesis, ensayos, interiorización y mejora.

Examinamos a grandes rasgos cada uno de esos pasos del proceso de aprendizaje, poniendo el acento en la dinámica evaluativa:

a) MOTIVACIÓN

Sin motivación no hay aprendizaje, por lo que, como primer paso, se impone valorar (y despertar, cuando sea necesario) los intereses de los alumnos para darles respuesta y activar así la motivación, ya sea extrínseca, instrumental o mejor, intrínseca e integradora. Recordamos que el eje de todo nuestro quehacer es el aprendiz, no los programas, ni los libros de texto, ni… y por tanto, todo debe estar al servicio del alumno y de su proceso de aprendizaje, respondiendo a sus intereses y a su forma de aprender.

Tanto al inicio de un nuevo curso, como al comenzar una nueva UD, desde la evaluación formativa se analiza si lo que se propone en los objetivos responde a los intereses y necesidades de los alumnos, se valora el grado de motivación y se ponen en marcha las estrategias que la activen y mantengan. Esta evaluación de la motivación, además, debe estar presente no sólo al principio sino durante todo el proceso; la tarea del profesor va más allá de la fase de "calentamiento", supone estar pendiente de la disposición para aprender, de la actitud hacia el trabajo, de la empatía hacia la LE y hacia sus hablantes, de la forma de aprender, de las emociones y sentimientos que se generan, del grado de satisfacción de los intereses, de la participación y cooperación, de la iniciativa y grado de autonomía…, y todo ello en un ambiente de trabajo afectivo, estimulante, de respeto, organizado y al mismo tiempo distendido. Para que no decaiga la motivación, durante el proceso, como veremos más adelante, es necesario valorar los logros y dificultades, secuenciando la progresión, poniendo el andamiaje oportuno y ofreciendo la realimentación necesaria con actividades y recursos apropiados, asequibles, suficientes y estimulantes. (Fernández, 2013).

b) EVALUACIÓN INICIAL / DE DIAGNÓSTICO. HACIA EL DESCUBRIMIENTO DE LO NUEVO

A principio de curso, es importante hacer una evaluación de diagnóstico para construir sobre lo edificado, o sea para planificar un proceso de aprendizaje significativo. Aunque los alumnos puedan haber sido clasificados previamente en niveles, a principio de curso es necesario tomar el pulso sobre lo que Halbwachs (1975) denomina estructuras de acogida, que en nuestro caso son los intereses al aprender la lengua, el desarrollo de la competencia comunicativa en las diferentes actividades orales y escritas incluyendo la atención a la forma, la motivación, el compromiso en el aprendizaje, las experiencias, las creencias sobre el aprendizaje, la tradición escolar y la forma de aprender. Los libros de texto suelen ofrecer pruebas de diagnóstico sobre algunos de estos aspectos que se pueden aprovechar, pero creemos que es útil plantear una unidad cero, donde, acorde con el nivel de los alumnos, a través de un vídeo, un trabajo de grupo, una entrevista, un cuestionario o una exposición escrita u oral, por ejemplo sobre sus intereses, se puedan diagnosticar aquellos aspectos que hemos mencionado. Analizada esa información, para recoger los primeros datos puede ser útil, crear una ficha para cada alumno y plasmar ya en nuestro diario las impresiones y anécdotas sobresalientes (véase 4. 1. 1.).

Al iniciar cada UD y cada vez que se prevé dar un nuevo paso, el aprendizaje significativo requiere, también, una evaluación de diagnóstico para construir sobre lo edificado, valorar lo que se sabe, lo que se tiene, lo que se hace con la lengua y, de acuerdo con ello, lo que se puede hacer y aprender. Las preguntas que subyacen en este momento, formuladas ya de forma interiorizada, serían: para lo que quiero hacer ¿qué sé?, ¿qué necesito aprender?, ¿cómo?, ¿dónde puedo encontrar lo que necesito?… En las respuestas a esas cuestiones se actualiza lo que se conoce, la "enciclopedia personal",

los propios esquemas de conocimiento y experiencia en relación con el punto concreto.

Para ayudar a conocer y tomar conciencia del estadio del que se parte, desde la tarea didáctica se pueden proponer actividades donde el alumno verifique lo que sabe o no sabe en relación al propósito concreto y formule hipótesis sobre su resolución; la tarea del profesor es evaluarlo y tomar nota de ello y así poder programar objetivos posibles y actividades favorecedoras.

Ejemplo (Fernández, 2009):

> Ante las fiestas de Año Nuevo, se decide escribir a los compañeros, a la profesora o los amigos para felicitarnos. Los objetivos previstos son: Felicitar con estructuras típicas y modificaciones creativas; expresar deseos. Después de la motivación y de aportar entre todos las clásicas felicitaciones, se actualizan los conocimientos para construir sobre ellos. En un trabajo conjunto y personal se habla en torno a preguntas como las siguientes*: ¿cómo se felicita el Año Nuevo en tu país?, ¿sabes felicitar de una forma más personal, original?, ¿en cuántas lenguas sabemos felicitar?, ¿Y EN ESPAÑOL?…*

c) FORMULACIÓN DE OBJETIVOS Y CONTENIDOS

Después de activar y diagnosticar los intereses, experiencias y conocimientos de los alumnos en relación a la tarea, tema o situación y a su haber lingüístico, se plantean los objetivos y contenidos de comunicación y aprendizaje sobre los aspectos nuevos y sobre los que es necesario volver; se programan en secuencias superables, no en saltos en el vacío, sino cuidando que la progresión sea coherente, trabaje en la "zona de desarrollo próximo" y cuente con el andamiaje necesario. Así, cada paso que se avanza, refuerza la motivación y estimula el esfuerzo. Esta evaluación dinámica que considera no sólo lo que se tiene sino lo que se puede adquirir es importante como evaluación diagnóstica inicial de un curso y de una UD, pero como decíamos, lo es también al inicio de cada nueva secuencia en todo el proceso de aprendizaje.

La evaluación y consecuente formulación de objetivos y contenidos, tendrá todo su potencial didáctico si se realiza en conjunto con los alumnos, ayudándoles a calibrar y a tomar conciencia de forma expresa de lo que se va a hacer, aprender o repasar; de esta formulación se desprenderán los criterios de valoración, consiguiendo así una total simbiosis entre aprendizaje y evaluación.

Ejemplos:

> Siguiendo con la tarea anterior, después de elegir felicitaciones donde aparecen los recursos que se van a trabajar, se orienta a los alumnos para que tomen conciencia de lo que necesitan aprender para realizar la tarea. La reflexión puede girar en torno a preguntas como las siguientes*: ¿Qué te gustaría decir, desear en una felicitación personal y bonita al amigo…? Y para hacerlo en español ¿qué necesitas saber? Puedes observar las felicitaciones que hemos leído...*

Así, con la ayuda de profesor, los alumnos van tomando conciencia de los objetivos y contenidos que se van a trabajar:

> *Escribe ahora lo que vas a aprender para escribir esa bonita felicitación: Para felicitar de forma original. Para expresar deseos.*

En la tarea de "Hacer un calendario con los cumpleaños de la clase" se guía al alumno para que active sus conocimientos y tome conciencia de lo que necesita aprender:

Tienes que adivinar el día del cumpleaños de algún compañero, pero si no lo decimos en español, no vale.
¿Sabes hacerlo? Haz una prueba.
¿Qué necesitas saber en español?
¿Cómo se pregunta? ¿Lo sabes?
¿Y los meses?
¿Los números del 1 al 31 para decir el día del mes?
¿Encuentras algo de lo que necesitas en el diálogo anterior? Puedes copiarlo.

d) REALIZACIÓN. GENERAL. EN CADA DESTREZA. ATENCIÓN A LA FORMA

Reiteramos que durante todas las fases del proceso de aprendizaje la evaluación formativa está presente en lo que se está trabajando y en cómo se está trabajando, atendiendo a los diversos estilos de aprender, valorando el potencial de aprendizaje, incentivando la motivación, el interés, la iniciativa, la participación y el esfuerzo, realimentando sobre la marcha, valorando la realización de los trabajos, las dificultades, el progreso y las formas de aumentarlo.

Para el descubrimiento e interiorización de cada nuevo aspecto, el profesor valora primero si las actividades que se proponen en clase o en los materiales acompañan el proceso, son el andamiaje adecuado, ayudan a formar hipótesis y a contrastarlas, a buscar modelos y descubrir en ellos lo que se necesita (observa, busca, señala, identifica, relaciona, adivina, contrasta, elige, compara, clasifica, subraya, completa, verifica), a ensayar, a corregir, a retroalimentar, a interiorizar y a avanzar. Es durante la realización de esas actividades por los alumnos cuando la evaluación formativa puede ofrecer la indicación y la mediación oportuna en tiempo real, saliendo al paso de las dificultades, analizando los errores, los logros, los estancamientos y los avances. Todo ello es evaluación, evaluación formativa y se lleva a cabo a través de esas mismas actividades, es más, la evaluación formativa forma parte intrínseca de ellas y en ese trabajo, sobre todo si se hace en grupo, se produce la regulación evaluadora que posibilita el aprendizaje.

Si nos centramos en los procesos de interacción, comprensión y expresión comunicativa, el mismo andamiaje de actividades y desarrollo de estrategias forma parte de la evaluación formativa, teniendo siempre en cuenta el estadio de los aprendices y su potencial de progreso:

- En la comprensión se va evaluando, de acuerdo con el estadio de los alumnos, desde el deseo de leer o escuchar algo, a cómo lograr lo que se pretende: buscar el texto oportuno, escanearlo para apreciar de qué trata y si responde a la pregunta que origina la búsqueda, captar las palabras clave, adivinar y comprobar el significado de las palabras desconocidas que dificultan la comprensión, contrastar y verificar si se ha comprendido bien, indicar lo que no entiende, solicitar o intentar la clarificación del mensaje, comprobar si se ha encontrado lo que se busca, si el texto ha respondido al interés o pregunta que originó la lectura o escucha.

- En la expresión e interacción, la evaluación formativa incide tanto en la preparación como en la realización. En la preparación, valorando la actitud para comunicarse con hablantes de la lengua (conocidos, visitantes, integrantes de una charla electrónica…), la capacidad para encuadrar la situación y adecuarse a ella, para seleccionar y organizar las ideas, y para hacerse con los recursos lingüísticos necesarios. En la realización, atendiendo a la reacción adecuada en lo que se hace y en lo que se dice, al control de la comprensión mutua, a la necesidad de solicitar cooperación, de aclarar los posibles malentendidos y de reajustar el mensaje. Todas esas estrategias se irán trabajando y al mismo tiempo evaluando, de acuerdo con los objetivos previstos para cada

tarea. (Ofrecemos una descripción detallada del desarrollo de estrategias en sus diferentes fases de planificación, realización, terminación y mejora en Fernández 2004c y en los Currículos de las Escuelas oficiales de Idiomas de la Comunidad de Madrid, 2007 y 2008).

Si nos referimos a la atención a la forma, la evaluación, del mismo modo, atiende al caminar del aprendiz por el andamiaje propuesto para el descubrimiento y contraste de los nuevos recursos, así como a la necesaria ejercitación, toma de conciencia de los errores y de cómo superarlos. (Para la evaluación y superación de los errores dedicamos un punto específico: 3.2.4).

Ejemplo: en la tarea anterior de "Hacer un calendario con los cumpleaños de la clase", para aprender los meses y números que se necesitan, en el proceso se van activando los conocimientos, se van contrastando y se va controlando si se hace bien:

- *¿Sabes los números del 1 (uno) al 31 (treinta y uno)?*
- *Si los sabes intenta escribirlos y luego mira a ver si lo has hecho bien.*
- *Si no los sabes, busca en el calendario y aprende de memoria del 1 al 15.*
- *Escucha cómo se pronuncian. Luego dilos tú en voz alta ¿Los pronuncias bien? Puedes grabarte, escucharte y comparar.*
- *¿Qué es lo más difícil? ¿dónde te equivocas?*
- *Buscamos trucos para no equivocarnos*
- *…*

La evaluación formativa acompaña ese proceso en cada momento llevando al alumno a contrastar, controlar la propia captación de los nuevos elementos, repasar, pedir y dar explicaciones o aclaraciones, dejar constancia de lo aprendido, tenerlo a mano, volver sobre ello, valorar sus logros, sus dificultades y utilizar estrategias de superación.

Resumimos este paso del proceso de aprendizaje de "realización" insistiendo en que el aprendizaje se beneficia de la evaluación sobre la marcha y que las actividades evaluativas formadoras a lo largo de todo el proceso son al mismo tiempo actividades de aprendizaje

e) AL FINAL DE UNA ACTIVIDAD

No sólo al final de una UD, sino cada vez que se termina una secuencia de ejercicios y actividades debe estar también presente la evaluación para comprobar, contrastar realimentar y reajustar el trabajo realizado. De acuerdo con la actividad concreta y con lo que se pretendía al realizarla, estarán siempre presente llamadas de atención reflexiva, como las siguientes:

¿Has entendido bien el mensaje? ¿Qué no has comprendido? ¿Por qué? Vuelve a escuchar…

Tu mensaje ¿está bien escrito? Comprueba con tu compañero si habéis ordenado bien el texto… Mira tu lista de errores a ver si se ha escapado alguno.

Pregunta a la profesora por qué… Mira en el libro y comprueba… ¿Que tienes que repasar?

f) AL FINAL DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA

Este es un buen momento de reflexión de todo el trabajo realizado, procurando no dejar cabos sueltos, sino previendo la forma de retomar aquello que es importante ir consolidando. Esta evaluación tiene todo su valor formador cuando se implican la clase y cada uno de los alumnos en una reflexión conjunta y personal de autoevaluación y de coevaluación (véase 3.2.3.).

En este momento se valoran, lo más descriptivamente posible, algunos aspectos de entre los siguientes, de acuerdo con los objetivos y criterios previstos y con el trabajo realizado:

- Cumplimiento de la tarea / meta prevista.

- Grado de satisfacción de los intereses.

- Cumplimiento de los objetivos.

- Resultados / productos.

- Progreso:
    - Lo que se es capaz de comprender y expresar (actividades comunicativas).

    - Interiorización de los exponentes léxicos y funcionales, de los recursos formales repasados y nuevos (recursos lingüísticos).

    - Lo que se ha aprendido en relación con... (aspecto sociocultural).

    - Reflexión sobre las fortalezas y dificultades en cada destreza y en la interiorización de los aspectos formales.

    - Errores y superación.

- Lo que más ha gustado.

- Lo que más ha ayudado: actividades, estrategias, situaciones. Cómo se ha aprendido y cómo se va a retener (componente estratégico).

- El uso de la lengua meta durante el trabajo.

- Los aspectos que se pueden mejorar en el proceso, y en los resultados.

- Las responsabilidades asumidas dentro del grupo y cómo mejorar el trabajo en grupo.

- Qué se va a hacer para progresar.

- Formas de reelaboración, si es conveniente; aplicación, generalización a otros contextos.

- Formas de retomar lo que es importante consolidar.

- Para cada alumno personalmente, aquellos aspectos que necesitan mayor atención.

Ejemplo: en relación con la tarea de escribir y enviar una felicitación a un compañero o amigo, se había planteado escribir bonitas felicitaciones personales, lo que conlleva adecuarse al receptor; se arrancaba del contraste intercultural y se preveían los recursos lingüísticos que eran necesarios para llevarla a cabo. Una ficha de evaluación final de la tarea podría ser como la siguiente:

- ¿Has enviado las felicitaciones que has escrito?

- ¿Son bonitas? ¿originales?

- ¿Están perfectamente bien escritas? ¿las has repasado? ¿tienes que cambiar algo?

- ¿La que has escrito al "amigo invisible" es personal, escrita pensando en la persona a la que va dirigida?

- ¿Crees que le va a gustar?

- A ti, ¿te ha gustado la que has recibido? Explica por qué

- ¿En qué se diferencian las felicitaciones en tu país y aquí?

- ¿Cuántos adjetivos has aprendido? ¿Cuáles?

- ¿Qué trucos vas a utilizar para que no se te olviden?

- Para expresar deseos hemos utilizado: *que* + el presente de subjuntivo:
  ¿Sabrías explicar qué diferencias tiene con el presente de indicativo?

  Y ¿qué pasa con los verbos irregulares?

  Puedes expresar deseos con tu compañero a ver si lo sabéis bien: *que…*

Elige la cara que expresa cuánto te ha gustado esta tarea, lo satisfecho que estás con lo que has aprendido y con tu trabajo.

3.2. *CÓMO* LLEVAR A CABO LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Antes de detallar modos, formas y herramientas para la evaluación formativa, volvemos a insistir en que esta evaluación es parte del mismo proceso de aprendizaje y, como hemos expuesto en el punto anterior, se lleva a cabo, en primer lugar, en un proceso de retroalimentación continuada a través de las mismas actividades programadas para el aprendizaje: motivación, prácticas funcionales y de atención a la forma, búsqueda de información en textos orales o escritos, presentaciones orales o escritas en las que se valoren aspectos concretos, discusiones, cartas, grabaciones hechas por los alumnos, cuadernos o fichas de superación de errores, diarios, diferentes tipos de controles o pruebas puntuales, etc. La acción evaluadora está siempre presente diagnosticando, formulando lo que se va a aprender y cómo se puede hacer, valorando el progreso, contrastando y retroalimentando sobre la misma marcha.

Las formas de realizar esta evaluación van desde la presencia cotidiana ayudadora, reguladora y motivadora, a todo tipo de retroalimentación o realimentación, como comentarios y sugerencias en clase o en mensajes, llamadas de atención, gestos interrogativos, revisiones, correcciones, valoraciones, diálogos con el profesor, negociación con los compañeros, diarios, pistas, explicaciones, reparaciones, calificaciones, propuestas de mejora…, e incluso informes y entrevistas preparadas

Repasamos a continuación las características de la evaluación formativa y de la retroalimentación, como herramienta evaluadora eficaz, para detenernos después en la autoevaluación, en el tratamiento de los errores y en los criterios de evaluación.

3.2.1. Características de la evaluación formativa

Toda evaluación formativa cumplirá su fin si es motivadora y consensuada.

MOTIVADORA. Como apuntábamos más arriba (2.2.), la evaluación formativa es por principio motivadora ya que su función es posibilitar el avance y no hay nada más motivador que constatar los sucesivos logros, pero para ello debe alentar, promover seguridad,

confianza, entusiasmo, sentirse valorado y nunca lo contrario, crear ansiedad, temor, vergüenza o desánimo.

Importa recordar que la impronta de la actitud de profesor y de su forma de actuar determinan en gran medida la motivación de sus alumnos hacia el aprendizaje; las expresiones, el lenguaje, el tono de voz, los comentarios evaluativos , las actitudes, incluso los mismos gestos y posturas inciden en la motivación: fruncir el ceño, señalar con el dedo, interrumpir, hablar sin mirar, fulminar con la mirada, las prisas…, no ayudan a progresar, mientras sí lo hacen la sonrisa, el animar a participar con el gesto, el mirar a los ojos con interés, la paciencia, el sentarse cerca… Tal vez el rasgo más definitivo del profesor que favorece la motivación sea el de alentador, aliado al de constructivo, porque anima, refuerza lo positivo y propone retos alcanzables. No hay nada menos motivador y más demoledor que un juicio negativo -"mal"-, en contraposición con el ofrecimiento de una información explicativa sobre lo que se puede mejorar y cómo conseguirlo, así como la transmisión de entusiasmo "ya verás cómo sí puedes"… Y sí que puede, porque además el profesor es también soporte y guía que facilita el camino.

Además de la influencia motivadora del profesor es crucial la de los compañeros y la del ambiente que se crea en la clase; la evaluación cooperativa en un entorno de respeto y de estima mutua entre los compañeros, es de los elementos que más favorecen la regulación de los aprendizajes.

Unido a todo ello, el impulsar la autonomía de los alumnos, guiándoles a encontrar sus puntos fuertes, a ser capaz de plantearse metas, a dar con las estrategias que más les ayudan, a controlar su propio trabajo y a proponerse formas de superación, es una forma optima de potenciar la autoestima y con ello la motivación.

EVALUACIÓN CONSENSUADA. El diálogo con los alumnos sobre la forma de llevar a cabo esta evaluación es en sí mismo formador, ya se trate de heteroevaluación o de autoevaluación. En los casos en que los alumnos no conozcan otro tipo de evaluación más que las pruebas, los exámenes y las notas, serán necesarios una introducción y un entrenamiento progresivo, con explicaciones y diálogo para que capten la importancia de esta evaluación formativa, reguladora del aprendizaje, que no pone el acento en las notas sino en el progreso y en la superación de cada paso. Se debe ir detallando en cada UD y actividad qué es lo que se espera como meta y como camino y explicar y consensuar con los alumnos los criterios (3.2.5.) para valorar si se ha conseguido lo que se pretendía, así como para analizar al final conjuntamente los resultados y pasos dados.

3.2.2. Retroalimentación

La retroalimentación o realimentación como forma de evaluación formativa se ha demostrado ser de las acciones más efectivas para el progreso (Hettie y Timerley, 2007). Se trata de ayudar al alumno a reflexionar sobre su producción, a acudir a su conocimiento o las fuentes –volver a alimentar– con una sugerencia, un interrogante, una corrección que va más allá de la enmienda para ofrecer una pista, una aclaración o una explicación significativa.

Para conseguir que la retroalimentación sea beneficiosa y eficaz es importante que se lleve a cabo EN UN TIEMPO NO ALEJADO DE LAS MISMAS TAREAS donde ha surgido el problema y EN LOS MOMENTOS EN QUE EL ALUMNO ESTÉ EN CONDICIONES DE RECIBIRLA:

- En la comunicación oral, la intervención reguladora debe hacerse sin interrumpir el esfuerzo constructivo de significados, cooperando, ayudando a terminar una frase, ofreciendo la

palabra que se resiste, retomando una frase o preguntando por lo que no se entiende; en un segundo momento, se ayudará al alumno a tomar conciencia de los fallos superables y a cómo conseguirlo.

- En la expresión escrita, cuando esta se lleva a cabo en clase, y mejor con los compañeros, surgen las preguntas y la negociación que activan el aprendizaje; durante ese trabajo, el profesor está atento para ofrecer las pistas oportunas de superación; en un momento posterior, cuando ha leído los mensajes, cartas, trabajos escritos, ofrecerá una retroalimentación no alejada en el tiempo y que provoque, además, la actualización de la situación en la que ha surgido la duda, induciendo al alumno a tomar conciencia del problema y a resolverlo.

- En las actividades de atención a la forma es cuando la retroalimentación inmediata es más efectiva, ya que es cuando el esfuerzo cognitivo está centrado justamente en la forma, en descubrir, practicar e interiorizar expresiones funcionales, palabras nuevas o estructuras gramaticales.

Otras características para que la retroalimentación tenga el efecto deseado es que sea comunicativa, positiva y orientadora. Los comentarios del profesor deben pasar, en primer lugar, por la reacción comunicativa, mostrando interés por lo que el alumno transmite. Después, en el momento oportuno, incidirán sobre los puntos que se están trabajando, reconociendo siempre y en primera instancia, el esfuerzo, los aspectos positivos y explicando el porqué de los logros, lo cual ayuda a aplicar las estrategias exitosas en otros contextos. No se trata, sin embargo, de elogiar indiscriminada e innecesariamente, lo cual puede ser incluso desmotivador, sino de ofrecer la explicación de lo que está muy bien, en lo que se está mejorando y de lo que falta, negociando con el alumno las vías para conseguirlo y animándolo a ello; incluso una falta de reacción, ni buena, ni mala, es desmotivadora y es retroalimentación negativa. Comentarios tan habituales del tipo: bien, rehacer, repasa, mal…, no informan y no ayudan, es trabajo perdido para el profesor e inútil para el alumno. La retroalimentación debe hacerse con propuestas e informaciones claras, entendibles para los alumnos, proponiendo acciones adecuadas y ofreciendo recursos apropiados, asequibles, suficientes y estimulantes para la superación.

3.2.3. Autoevaluación y coevaluación

Como señalábamos más arriba (2.5.), la autoevaluación, coevaluación mutua entre compañeros y coevaluación alumnos – profesor son las evaluaciones más formativas y eficaces. (Fernández, 1998; Martín Peris, 2008; Cotteral, 2008; Esteve y Arumi). Dada, sin embargo, la inercia del sistema escolar y de las prácticas evaluativas, la autoevaluación, como todo el camino hacia la autonomía en el aprendizaje, no se improvisa, sino que requiere un cambio de actitudes y un entrenamiento específico.

Las actitudes positivas o negativas se apoyan en las creencias, en las experiencias concretas y en la costumbre y, de acuerdo con ello, condicionan la apertura o no a los cambios. Nos vamos a referir a dos actitudes claves que posibilitan la auto y coevaluación: la capacidad de asumir la responsabilidad en el propio aprendizaje y la confianza en que esto se puede lograr.

ASUMIR LA RESPONSABILIDAD. Tradicionalmente, el alumno, incluso el adulto, al entrar en clase, espera que le digan qué es lo que tiene que hacer, relega su responsabilidad en el profesor y en el sistema que se encargan de pensar por él, en una especie de paternalismo o despotismo ilustrado. Por eso, con alguna frecuencia, ni profesores

ni alumnos creen en el aprender a aprender y mucho menos en el punto concreto de llegar a la autoevaluación. Se trata de una actitud difícil de erradicar porque, para muchos, el dicho de "siempre se ha hecho así" tiene fuerza de ley. Pero, como sabemos, los papeles, tanto del profesor como del alumno, no son ya o no deben ser esos:

El profesor no debe ser la persona que decide todo lo que se hace y cómo se hace, ni el que tiene la última palabra, ni es la enciclopedia que responde y explica todas las dudas y corrige los errores; es la persona que está atenta a las necesidades lingüísticas de sus alumnos, motiva, suscita, contrasta, confía en su capacidad, da pistas para que ellos mismos induzcan las reglas y resuelvan las dudas, se interesa por cómo lo han hecho y sugiere nuevas formas de hacer; es un atento observador de los procesos de aprendizaje y de la interacción comunicativa, sabe negociar y es capaz de adaptarse a nuevas soluciones. El aprendiz, por su lado, no espera a que le den consignas de lo que hay que hacer, cómo y cuándo, sino que manifiesta sus propias motivaciones y necesidades, se esfuerza, valora sus propias dificultades, solicita ayuda, evalúa los diferentes recursos, desarrolla confianza en sí mismo y ensaya la mejor forma de aprender.

Si se asumen esas posturas, se está posibilitando que el alumno sea responsable también en clase, se implique más activamente, sea protagonista de su aprendizaje y aprenda a aprender y por tanto a autoevaluarse.

DESARROLLAR CONFIANZA. Para implementar la autoevaluación y coevaluación es necesario, además, que tanto el profesor como los alumnos confíen en que ello es factible. Con frecuencia, los profesores desconfían de que los alumnos puedan autoevaluarse y creen, a priori, que si lo hacen, se evaluarán de forma mucho más positiva de la que responde a su trabajo (cuando la experiencia nos demuestra más bien lo contrario). Los alumnos, por su parte, si no han sido entrenados para ello y no poseen las herramientas, no saben cómo autoevaluarse y delegan cómodamente esa tarea en manos del profesor. Además del entrenamiento necesario, se requiere, por tanto, creer que se puede llevar a cabo; ello es posible cuando existe diálogo y transparencia por parte del profesor para compartir y consensuar objetivos, formas de hacer, estrategias, apoyos, criterios de valoración y vías de progreso; por parte del alumno, se ganará confianza cuando se conozca cómo hacerlo y se pueda comprobar las ventajas que ello conlleva para su aprendizaje

ENTRENAMIENTO. Algunas veces el paso a la autoevaluación, aun existiendo actitudes positivas hacia ello, no se da por un problema de inseguridad, de no saber cómo se puede hacer de otra manera, problema que se puede resolver con un entrenamiento específico. Este entrenamiento se apoya en que los alumnos conozcan claramente, qué se evalúa y cómo se evalúa.

QUÉ SE EVALÚA, esto es, cuáles son los objetivos y contenidos de aprendizaje y el grado de consecución previsto en cada unidad, periodo o nivel. Objetivos y contenidos que la clase -alumnos con el profesor- puede haber reconocido y expresado previamente al verificar lo que necesitan para conseguir las metas o realizar las tareas (véase 3.1.1.c). Si todo ello los alumnos lo saben podrán ir evaluando su progreso, señalar los aspectos más dificultosos, analizar con el profesor los errores, tomar conciencia de ellos y buscar el medio para superarlos.

CÓMO SE EVALÚA, cuáles son los criterios y cómo funcionan en la práctica. Esto significa que debemos proporcionarle al alumno nuestras propias herramientas con total transparencia y ensayar juntos para aprender cómo funcionan. Este punto se desprende del anterior y lo completa ya que los criterios de corrección y evaluación deben ser coherentes con los objetivos. Se trata, ahora, de que los alumnos

conozcan esos criterios, los entiendan, se discutan y se llegue a un acuerdo entre todos, Así, el alumno es consciente no sólo de lo que tiene que hacer, sino del modo de hacerlo y del grado de consecución, lo cual significa poner en sus manos el mismo proceso de aprendizaje. Si al contestar una carta, por ejemplo, sabe que es importante contestar de verdad a lo que se pide, saludar y dirigirse a su interlocutor de forma adecuada y organizar bien las ideas, no sólo podrá valorar su facilidad o dificultad para hacerlo, sino sobre todo tendrá las claves para escribir bien esa carta.

Conocidos y compartidos los objetivos y criterios de evaluación, el entrenamiento conlleva realizar ENSAYOS progresivos de auto y coevaluación. Las revistas de entretenimiento, las de divulgación y también las científicas nos tienen habituados a la realización de pruebas de introspección para conocer nuestro carácter, para saber si tenemos dotes de mando, si somos buenos compañeros, cómo aprendemos, etc. No es tan difícil. En nuestro caso, se trata de explicitar las metas concretas y empezar aplicando esos criterios, primero conjuntamente y sucesivamente dando paso a una autoevaluación y coevaluación personal y contrastada con el profesor. De esa manera y progresivamente el alumno irá tomando conciencia de los logros y de las dificultades, del grado de consecución de los trabajos y de los objetivos, de lo que le falta y de los medios que debe poner en cada caso para superar cada etapa.

Los medios y herramientas para la autoevaluación y coevaluación inciden en la reflexión a través de diarios, portfolios, pruebas y comunicación con el profesor (véase 4. 1.).

3. 2. 4. Errores. Corrección y reparación. Tratamiento

La evaluación formativa o evaluación para aprender, en el caso de los errores, sigue las mismas pautas, que hemos señalado reiteradamente, de acompañamiento regulador en el proceso de aprendizaje, posibilitando, en este caso, la superación de los errores y favoreciendo así la permeabilidad y evolución de la IL (Fernández, 2000).

En el punto 2. 3. recordábamos la clásica organización de los errores en sistemáticos / eventuales, transitorios / resistentes y fosilizados. Nos preguntamos ahora cómo evaluarlos, o lo que es lo mismo en el caso de la evaluación para aprender, cómo favorecer su superación. De acuerdo con las posibilidades de los aprendices en cada estadio de la IL, la atención se centrará en los errores sistemáticos que responden a las reglas de un determinado estadio, sumadas a la influencia de las características idiosincrásicas de los distintos grupos de lengua materna. De estos errores sistemáticos, unos se superarán en la etapa siguiente, los errores de desarrollo o transitorios, y otros ofrecerán más resistencia, los errores resistentes o fosilizables.

Los errores transitorios o de desarrollo, propios de un estadio, no se valoran negativamente, sino como signos de aprendizaje; estos errores se superan en la continua interacción motivada con los datos de la lengua meta y se tratan en el proceso de toda la atención a la forma. Por ejemplo, la regularización de una forma verbal irregular nueva (**elegió, deciste, escribido*) significa que el aprendiz ha interiorizado ya el funcionamiento de la flexión verbal, aunque le falte llegar a la excepción; en palabras como **machoso* por *machista,* se ha asimilado la formación más rentable de adjetivos con el sufijo –oso que con el sufijo –ista. La evolución de la IL y con ella la superación de los errores, se produce cuando existe motivación continuada para la interacción y la expresión personal, riqueza en la exposición a la

lengua y una metodología que favorezca el proceso de formación de hipótesis, observación guiada sobre muestras de lengua auténtica, verificación de hipótesis, conceptualización, significativa, práctica controlada y práctica creativa. El no avance o fosilización se genera por la falta de motivación, cuando se ha conseguido ya un nivel suficiente de comunicación y no se requiere aprender más.

El acompañamiento evaluador para los errores resistentes o fosilizables, que como recordábamos (2.·3), se centran en estructuras más complejas o polisémicas o más marcadas que en la lengua de origen, además de insistir en la práctica interactiva que se ha planteado para los errores transitorios, debe acompañarse de otros momentos de atención y retroalimentación para llevar al aprendiz a tomar conciencia del problema y ponerlo en situación de analizar la causa y reorganizar sus hipótesis.

Los errores fosilizados no parecen corregibles y la mejor postura ante ellos es la tolerancia; corrigiendo un error fosilizado sólo se consigue marcar una postura de poder, no la superación del error.

Vamos a referirnos, a continuación, a la acción evaluadora de corrección – reparación y a la más amplia de tratamiento del error que recorre todo el proceso didáctico y que puede incluir en algunos momentos la corrección puntual, pero que tiene en cuenta factores que van desde la motivación, la riqueza en la exposición a la lengua meta, el desarrollo de estrategias, la formación y contraste de hipótesis, la ejercitación hasta el cuidado con los materiales y datos a los que expone al aprendiz.

A) CORRECCIÓN Y REPARACIÓN

Desde el concepto de evaluación como juicio sobre una actuación, se afirma con frecuencia que corregir no es evaluar, con la sana intención de que el alumno no relacione una corrección con una calificación. Desde la perspectiva en que nos situamos de evaluación formativa, todas las acciones que ofrezcan una retroalimentación y favorezcan el avance son, como venimos insistiendo, evaluación para aprender. De acuerdo con ello, la corrección y otras ayudas para la superación de los errores son evaluación formativa.

Superamos el concepto de corrección como la enmienda directa explícita del error para extenderla a todo lo que implica la retroalimentación: llamadas puntuales de atención, ya sea a través de gestos o marcas, repeticiones interrogativas, reformulaciones de la frase hasta el error, peticiones de aclaración, preguntas o comentarios indirectos, respuestas a una petición de ayuda o sugerencias de volver sobre un texto o sobre lo ya estudiado, de manera que el aprendiz pueda reparar él mismo el error. Esta corrección es una forma de contrastar hipótesis y tratar los errores, pero es importante delimitar cuándo, qué y cómo corregir, para que esa acción ayude a superar el error.

QUÉ CORREGIR. Corregir todo es inútil y perjudicial, a no ser en niveles altos, cuando los errores se focalizan en puntos resistentes sobre los que ya se han formado hipótesis. Como para todo tipo de tratamiento del error, la corrección primará los errores que producen más distorsión del mensaje, los errores más frecuentes y los que afectan a reglas generales. También los que inciden sobre los puntos que se están trabajando, además de sobre los errores fosilizables, los que están anotados en el "cuaderno de errores" y las frases erróneas concretas más usuales que ya se han practicado.

CUÁNDO Y CÓMO CORREGIR. Antes de nada conviene salir al paso de las falsas creencias sobre el papel de la corrección; muchos alumnos piden que se les corrija continuamente, porque están convencidos de que es así como aprenden. En este punto, es importante "negociar" con ellos, debatir la cuestión, demostrarles, de acuerdo con su capacidad

de monitorización, cuándo interiorizan la corrección y cuándo no, explicarles el papel de los errores y llegar a un acuerdo sobre el qué, el cuándo y el cómo corregir, así como sobre las actividades colectivas y personales para la superación de los errores.

Si se tiene presente que el error es necesario para aprender, que no es un delito y que la corrección didáctica tiene el objetivo de ayudar y favorecer el proceso de aprendizaje y no de resaltar lo negativo, poner en evidencia a la persona, frustrarla o humillarla de alguna manera, es fácil dar con el modo de corregir en cada situación y a cada persona en particular.

Sabemos que la corrección es más efectiva cuando se puede reconocer el error y repararlo, o sea cuando la atención está dirigida hacia la forma. Acompañando el proceso de aprendizaje, después de incentivar a los aprendices a formar hipótesis sobre un punto concreto y de contrastar esas hipótesis en el material elegido, es el momento de realizar una serie de actividades, más o menos controladas, que tienen el foco puesto en la apropiación de la estructuras correspondiente; en ese momento, es eficaz la corrección puntual y no tanto enmendado lo que no es correcto, sino, sobre todo, haciéndolo notar para que el propio aprendiz lo pueda corregir; durante la realización de esas actividades y al final de cada una de ellas es conveniente ir proponiendo llamadas de atención para que el mismo alumno vaya comprobando y reparando su producción. En el trabajo por parejas o en grupo, la mutua ayuda o la corrección, incluso dudosa, de los compañeros puede favorecer aún más el proceso de contraste de hipótesis, ya que entre "pares" se intercambian dudas, soluciones y estrategias de resolución que a veces el profesor no ha vislumbrado.

En la interacción oral centrada en el mensaje, si el aprendiz está intentando comunicar algo, la corrección puntual, normalmente, pasa inadvertida para el que se expresa, por tanto es ineficaz; es más, puede ser contraproducente si genera inseguridad y bloquea la intensa actividad cognitiva que se está llevando a cabo. Con todo, la corrección puede ser eficaz si el aprendiz monitoriza en un alto grado y si ésta se siente como una ayuda, no como un control; cuando el alumno ha tenido ocasión de activar sus mecanismos y ha generado dudas o dobles hipótesis sobre la forma de decir algo, en ese caso, la corrección puede ayudar a confirmar la hipótesis válida; esto suele ocurrir en los aprendices de nivel alto, cuando los problemas se van acotando y la motivación ha superado la fase de comunicación básica para alcanzar la de expresión personal y la de integración. En la exposición oral se debe procurar siempre que el interés recaiga en el tema, en el mensaje; en nuestra opinión, la práctica de que los alumnos estén atentos a los errores formales que reconozcan en el discurso de su compañero distorsiona la tarea comunicativa, además de inhibir al que expone y provocarle ansiedad. En un momento posterior, claramente diferenciado, podemos comentar con el alumno errores que consideremos debe trabajar, o salir al paso de las dudas de los compañeros. En la clase, sin embargo, la repetición de un error por parte del que expone y más si este error incide sobre puntos ya trabajados puede generar confusión en el resto de los alumnos; en esos casos, se puede practicar la "corrección comunicativa", o sea la que realizamos en una conversación normal, cuando somos uno más en la interacción, dando la palabra que falta, retomando una frase, resumiendo una opinión, etc. de forma que, sin interrumpir la comunicación, sino por el contrario, se dé la oportunidad de oír, de forma correcta una determinada estructura; y esto no tanto para el que expone, sino sobre todo para los que escuchan, pues aunque estén también centrados en el mensaje, tienen más capacidad en ese momento de monitorizar.

Las tareas de expresión escrita se realizan muchas veces fuera de clase, con lo que la corrección le llega al alumno cuando posiblemente ya no recuerda las dudas que tuvo ni las soluciones por las que optó. El

momento ideal para la corrección o para la ayuda es en el mismo proceso, cuando se busca la mejor forma o la forma correcta, pero cuando ello no es así, es necesario encontrar el modo para que se vuelva sobre la estructura que causó el error, de forma a activar las hipótesis que se formaron y facilitar así su reestructuración. Una forma rentable de llevarlo a cabo es la "corrección interactiva" entre el profesor y el alumno: después de negociar en clase qué se va corregir, se deciden entre todos unas marcas sencillas para cada tipo de error; el profesor señala con esas marcas los errores y los alumnos intentan autocorregirse, solos, con la ayuda de un compañero o del profesor. De esta forma, se tiene la posibilidad de volver sobre la duda que se originó al escribir o si ésta no existió, se provoca y se fomenta la toma de conciencia de la dificultad. Si se pide al alumno que reescriba el texto ya corregido, la actividad es más completa y el texto escrito resultante puede ser leído por sus compañeros o incluso enviado o publicado. Así se consigue atender al mensaje y a la forma, alentando al alumno a ofrecer textos, no sólo interesantes, sino también bien escritos.

B) TRATAMIENTO DEL ERROR

Además de la corrección inducida o exploratoria que hemos descrito en el párrafo anterior, la acción evaluadora para aprender en el caso de los errores va más allá del enmendar, señalar, reparar, para ayudar al alumno a analizar, guiar, comprender, tomar conciencia de sus errores y practicar para superarlos. Es lo que agrupamos bajo el epígrafe de tratamiento del error y que desarrollamos a continuación centrándonos en tres vías: toma de conciencia de los propios errores, momentos de atención a la forma con explicaciones y representaciones coherentes y actividades de automatización.

TOMA DE CONCIENCIA. En una dinámica de interacción comunicativa y de exposición a los datos tanto escritos como orales, el proceso de formación, contraste, confirmación de hipótesis e interiorización es en gran medida inconsciente; sin embargo, para superar los errores, especialmente los fosilizables, la evaluación para aprender guía al alumno a tomar conciencia de sus errores, a reconocerlos, a analizar el problema, a consultar los materiales de que dispone, a contrastar y a preguntarse cómo es, dónde está la diferencia y por qué el error. De nada sirve el empeño del profesor si el aprendiz no lo asume y lo adapta a su personal forma de aprender y de solucionar problemas, incluso con técnicas sencillas como visualizar el error, asociarlo con algo cercano, apuntarlo, grabarlo, hacer un chiste de ello, elaborar su propia práctica, subrayarlo, colorearlo, recordar la frase de una canción, llevar un cuaderno o plantillas con los propios errores y visualizar su superación (véanse ejemplos en 4. 1.)

ACTIVIDADES CENTRADAS EN LA FORMA. Los errores resistentes que atraviesan distintos estadios de la IL en los diferentes grupos de lengua materna (véase en 2. 3., características) suelen ser bien conocidos por los profesores y en un proceso de evaluación formativa, se proponen explicaciones y prácticas para su superación. Recordamos, sin embargo, que algunas veces es justamente la presentación incorrecta o inapropiada, o con una carga excesiva de información, así como una ejercitación descontextualizada lo que produce o favorece el error (Ejemplo: uso del Pr. Imperfecto para expresar duración). Por ello llamamos la atención para un abordaje de esas estructuras que sea cognitivamente claro, asequible, contextualizado y coherente, además de progresivo o sea adaptado a cada momento del aprendizaje.

ACTIVIDADES DE AUTOMATIZACIÓN. Con todo, hay errores resistentes e incluso fosilizables que requieren, además, actividades específicas de interiorización. En todo proceso de aprendizaje hay fases de repetición y automatización, no como estrategia única o primordial, como postulaba el conductismo, sino como una estrategia más; estas actividades pueden ser útiles para la superación de errores fosilizables, pero al realizarlas han de tenerse en cuenta los siguientes criterios: que se ejerciten sobre los errores concretos y sobre los más frecuentes, que

se lleven a cabo con lenguaje auténtico, utilizable por el alumno y contextualizado y que incidan sobre las expresiones usuales en las que aparece el error. Además, ha de procurarse que la actividad sea motivadora, mejor si es lúdica, y que prevean "laguna de información" (véase 4. 1.).

Terminamos este apartado recordando que la evaluación formativa o para aprender no contabiliza y puntúa errores, sino que busca su explicación, los valora en función del estadio de la IL, ayuda a reconocerlos y propone vías de superación.

3. 2. 5. Criterios y descriptores de evaluación

Toda evaluación cualitativa, y la evaluación formativa lo es por esencia, tiene que apoyarse en unos criterios y descriptores claros que muestren qué se evalúa y en qué grado. En el marco de la evaluación formativa o para aprender esos criterios son el mismo camino de aprendizaje.

Existe toda una panoplia de vocablos próximos en torno a este tema: criterios, pautas, matrices, descriptores, indicadores, instrucciones, estándares, rúbricas… Para clarificar, delimitamos el sentido de los términos que utilizamos nosotros: criterios y descriptores.

Por criterios nos referimos, en el caso que nos ocupa de desarrollo de la competencia comunicativa en la nueva lengua, a los aspectos claves que se refieren al hecho de comunicarse; estos criterios se pueden distribuir de diferentes maneras pero básicamente integran estos puntos:

- Eficacia comunicativa en el cumplimiento de las funciones que se esperan y en su adecuación a la situación.

- Capacidad discursiva: cooperación, coherencia, desarrollo y organización del mensaje en la expresión, reacción y cooperación en la interacción,

- Alcance en el uso de los exponentes lingüísticos –nivel de léxico, gramática y elementos de cohesión del discurso.

- Corrección formal de acuerdo con el nivel.

Por descriptores, entendemos la explicación y delimitación del grado de desarrollo que se espera para cada uno de esos criterios en cada nivel. Ese desarrollo, además puede graduarse en una escala de más o menos logro. Ejemplo: para el criterio de adecuación sociolingüística, en un nivel básico, un descriptor de competencia suficiente, expresado de forma sintética, podría ser:

- Utiliza fórmulas y expresiones habituales en un registro estándar de formalidad / informalidad, sin disparidades notorias ni frecuentes; puede equivocarse esporádicamente en el tratamiento (remitimos a EEOOII, 2007 y 2008).

Las plantillas, rúbricas o tablas integradoras de todos los criterios se suelen utilizar para la evaluación final de un periodo o nivel, adaptando los descriptores a la realidad del trabajo realizado. Para las pruebas externas de dominio se exige coherencia de estos criterios con los objetivos y con la descripción de los niveles de referencia de cada certificado. El uso válido por los evaluadores de esas tablas requiere ineludiblemente entender qué significa cada criterio, es decir es necesaria una formación adecuada en todo lo que se refiere al hecho de comunicarse y a su desarrollo en la nueva lengua. (No nos detenemos más en este punto sobre las tablas de criterios y descriptores y nos remitimos entre otros muchos a los criterios y

escalas del MCER, a los estándares de ALTE, EALTA y SICELE y a las que elaboramos nosotros en los currículos de las EEOOII, que originan las tablas de evaluación de sus exámenes de certificación.).

En la evaluación para aprender, la descripción de lo que se espera acompaña siempre el trabajo sobre cada uno de los aspectos que integran la competencia comunicativa. Por tanto, en cada actividad, UD o periodo, tanto en la evaluación que hace el profesor como en la auto y coevaluación, se conocen y se entienden claramente los criterios de evaluación. Por ejemplo: en cada acto comunicativo que se pretende realizar, ya sea vía oral o escrita, es básico cumplir las funciones que se esperan (pedir una información, justificar una opinión, compartir sentimientos…); cuando se trabaja para cumplir ese objetivo , la secuencia didáctica incide en la forma de hacerlo, incluidos el registro, las expresiones y gramática que lo acompañan. Los criterios y descriptores de evaluación recogen el cumplimiento de la función y el uso de la lengua trabajados y están presentes tanto en el desarrollo como al final del trabajo; el profesor y los alumnos saben que a la hora de evaluar y mejorar el escrito los criterios van a incidir en los puntos desarrollados.

Ejemplo: Carta para responder a un anuncio de trabajo

(De acuerdo con el momento, se dan todos o sólo los puntos sobre los que se estén trabajando.)

PARA MEJORAR LA CARTA

Después de escribir tu carta, observa con detenimiento todos esos puntos / Lee la carta de tu compañero y observa con detenimiento todos esos puntos. Anota lo que se puede mejorar en cada punto.

¿Se entiende bien? ¿Todo?
¿Queda claro el motivo de la carta?
¿Está toda (y sólo) la información necesaria? (Presentación, referencia al anuncio, descripción de los datos que se piden, expresión de tu capacidad y deseo de obtener el puesto, contacto tuyo.)
¿Las ideas están relacionadas o hay ideas sueltas o contradicciones?
¿Está bien organizado? ¿Cambiarías de orden algo?
¿El formato de la carta te parece correcto?
¿Están bien separadas las ideas?
El tratamiento, las fórmulas de saludo y despedida, ¿son las apropiadas para el tipo de carta y de la persona a la que escribes?
¿Cambiarías alguna expresión o palabra? ¿Por qué?
¿Dudas de algo de gramática? ¿Has utilizado el condicional? ¿para qué?
Puedes repasar tu "lista de errores" y comprobar que no están en tu texto.
Y de ortografía, ¿tienes dudas? Puedes consultar un diccionario.
Finalmente, crees que tu carta (la carta de tu compañero) ¿conseguiría que te llamaran para ese trabajo?

Si se pretende, además de mejorar la carta, hacer una valoración, se puede añadir a cada pregunta, dos o tres casillas, por ejemplo con emoticonos ☺ ☹, valoraciones (*bien*, *mejorable*) con puntuaciones (3, 2,1), etc.

4. RECOGIDA DE DATOS

En este punto vamos a repasar algunas de las posibles herramientas que facilitan la necesaria recogida de información y que ayudan a plasmar la marcha de los alumnos en la evaluación formativa.

Antes de nada queremos llamar la atención sobre la distorsión que se produce en algunos casos, al asociar el concepto de evaluación formativa y continua con la tarea de rellenar plantillas dadas, largas y complejas, con descriptores de estándares que con frecuencia no se entienden bien, que pueden no responder a la realidad de la clase

concreta y que restan horas de atención al alumno. Con frecuencia, nos encontramos con grupos de profesores que huyen del término evaluación formativa, porque se ha traducido en una imposición burocrática ardua y sin significado ni para ellos ni para los alumnos. La evaluación formativa es, en primer término, la que ayuda a aprender y, ciertamente, implica recogida de información, pero esta es rentable sólo si se realiza con unos criterios claros, flexibles, creados o adaptados por el mismo docente y apropiados a los objetivos, al trabajo en clase y a la diversidad de los alumnos (véase 3.2.5.).

Después de compartir con los alumnos la necesidad de la recogida de información, otra premisa relevante, en el marco de la evaluación formativa, es la exigencia de claridad y transparencia, de compartir y contrastar con los alumnos las formas de recoger esa información, los criterios de recogida y la misma información, la que anota el profesor y la que pueden registrar los alumnos en la autoevaluación. Esa transparencia es para el profesor una estrategia docente eficaz y para el alumno una ayuda inestimable, al entender dónde está, hacia dónde camina y cómo va progresando.

A partir de la observación, desde la evaluación diagnóstica inicial, de la atención a la comunicación oral y escrita en las interacciones, exposiciones y en pruebas puntuales, del análisis y valoración del progreso, de las dificultades y logros, de los errores y reparaciones, del interés y de la participación, se van tomando datos que es importante ir recogiendo.

4.1. HERRAMIENTAS

Posibles medios o herramientas para esa recogida, son entre otros los siguientes:

- El profesor en contraste con los alumnos:

  - Las fichas para cada alumno, las guías de observación, las notas de campo, los anecdotarios, los diarios del profesor, las listas de cotejo, las tablas de evaluación, las tutorías y entrevistas preparadas, los informes, las pruebas puntuales.

  - Línea personal con el profesor: contraste (cotidiano, semanal…) de valoraciones, grabaciones, correos, mensajes, puestas en común, foros…

- En la autoevaluación y coevaluación:

  - A partir de la reflexión cotidiana: las autoevaluaciones recogidas al final de las unidades, las listas de realización de las actividades, las respuestas a preguntas puntuales, el diario de clase (con preguntas, sugerencias o de forma libre), el cuaderno de superación de errores (corrección, búsqueda de la causa, medios de superación), el cuaderno o portfolio, las gráficas (de motivación, de uso de la lengua meta, de implicación, participación, dedicación fuera de clase, cumplimiento de las tareas...), el control sobre el "contrato de aprendizaje".

  - Desafíos: ejercicios con clave para aspectos formales y para pruebas controladas. guías de valoración de las propias producciones con criterios trabajados previamente, preparación de exámenes y corrección por parte de los alumnos.

A continuación nos detenemos en presentar algunas de estas herramientas (véanse otras en Bordás y Cabrera, 2001; Hamodi y otros, 2015). Llamamos la atención para el hecho de que aunque algunas sean para el profesor y otras para los alumnos, en todos los casos se debe producir un camino de ida y vuelta.

4.1.1. Fichas de los alumnos

Existen cuadernos de clase, herramientas, aplicaciones y programas informáticos que facilitan la tarea de crear fichas flexibles, tanto en campos o entradas, como en la posible ampliación del espacio para cada entrada. Estas fichas, en nuestra experiencia, deben ser fáciles de usar, de revisar y de modificar. Las entradas que se utilicen deben acoplarse a la metodología, al tipo de curso y al trabajo que se lleve a cabo; además de los campos de identidad oportunos y de lengua materna, las fichas pueden abarcar los siguientes aspectos:

- Nivel de entrada (a partir de la evaluación de diagnóstico).

- Asistencia y causas de las faltas.

- Intereses. Estilo de aprendizaje. Grado de autonomía; estrategias (a partir de preguntas, cuestionarios y observación).

- Grado de motivación y dedicación (alto, progresivo…). Cumplimiento de tareas.

- Participación en clase. Papel en el grupo o en la pareja. (Causas de no participación).

- Consecución de los objetivos y contenidos específicos de cada unidad (a partir de la observación y notas de campo, de las listas de control, de la autoevaluación, de las actividades específicas).

- Exposiciones orales (Valoración de cada una de acuerdo con los criterios trabajados).

- Trabajos escritos (Valoración de cada una de acuerdo con los criterios trabajados).

- Pruebas puntuales.

- Progreso y dificultades en cada una de las destrezas.

- Errores frecuentes y superación.

- Entrevistas / informes.
- Análisis y contraste con las autoevaluaciones y coevaluaciones y sugerencias para mejorar.

La frecuencia en la actualización de los datos (diaria, semanal, quincenal) va a depender mucho del número de alumnos, aunque siempre se puede acudir a la ficha de determinados alumnos después de una presentación o a raíz de una dificultad específica. En nuestra experiencia con alumnos adultos, estas fichas no deben ser un secreto bien guardado por el profesor, sino por el contrario, el contrastarlas con los alumnos da pie a un diálogo favorecedor del aprendizaje; incluso algunas partes pueden ser rellenadas por ellos (por ejemplo: intereses, necesidades específicas…) o de forma conjunta (por ejemplo: estilo de aprendizaje).

4.1.2. Cuaderno del alumno

Ya sea de forma física o virtual, el cuaderno del alumno es una herramienta que facilita una visión del trabajo, de las dificultades y del progreso. Si el cuaderno es físico, conviene que sea uno de anillas, de donde se puedan sacar páginas para lectura y revisión de los trabajos por los compañeros o la profesora, así como también que se puedan incluir documentos, fotos, etc. cuando sea necesario. El cuaderno puede iniciarse con el horario, los intereses, lo que más ayuda, las presentaciones de los compañeros (nombres, nacionalidad, …), el contrato de aprendizaje o propósitos de lo que se va a hacer para aprender…, e incluir la realización de todas las actividades en sus diversas fases de preparación, ejecución, corrección y mejora. Puede tener una secuencia lineal acompañando las unidades didácticas y actividades que se van haciendo, o puede estar organizado por secciones (vocabulario, lecturas, textos escritos, errores, gramática…).

Sobre los trabajos recogidos, se animará a los alumnos a que hagan constar su valoración (fácil, difícil, bien, no entiendo, tengo que volver sobre ello, preguntar a la profesora…) y se incluirán también los comentarios del profesor sobre las producciones o sobre el progreso del alumno. Si además se incluyen otras herramientas como las listas de control, las evaluaciones y autoevaluaciones de cada unidad, los diarios de aprendizaje, etc., el cuaderno será una muestra clara del trabajo y progreso del alumno.

Ofrecemos a continuación un ejemplo de cuaderno realizado con alumnos de secundaria en la asignatura de filosofía (Domínguez, 2010):

Después de dar a elegir a los alumnos la posibilidad de evaluar de una forma clásica –con exámenes- o a través de un trabajo de clase cooperativo y con la realización de un cuaderno personal, la clase opta por esto último. La evaluación se desprenderá del trabajo recogido en el cuaderno, pero este va mucho más allá porque plasma toda una metodología, una forma motivadora, activa y responsable de trabajar y aprender. Sintetizamos la organización del cuaderno:

El cuaderno es:

La memoria viva del curso, el espejo en el que me puedo reconocer, mi aliado y mi "Pepito Grillo, mi libro de texto, mi obra de creación personal.

1ª PARTE: Recogida de información:

Apuntes de las explicaciones de la profesora o de aportaciones de los compañeros o compañeras, como resúmenes o datos recogidos de libros, revistas, periódicos, etc.

2ª PARTE: Trabajos de creación personal

Comentarios de texto; síntesis-resumen sobre algún tema general; pequeños ensayos; evaluaciones generales; etc.

3ª PARTE: Vocabulario

a) Anotar un término en el momento en el que aparece, intentando dar una breve definición; anotar la fecha, página y apartado o apartados en los que se encuentra.

b) *Añadir cualquier modificación que pueda surgir, sin olvidar de anotar el día, tema y página de los nuevos datos.*

¡IMPORTANTE! Al final de cada apartado

1. *HACER UNA REFLEXIÓN VALORATIVA sobre lo que ha supuesto para ti el trabajo realizado, el grado de consecución de los objetivos propuestos, lo que te ha llamado más la atención, las diferencias más significativas que adviertes desde el momento en que comenzaste la realización del trabajo y el final...*

2. *FORMULAR AL MENOS UNA PREGUNTA QUE TE HAYA SURGIDO EN RELACIÓN CON LO TRABAJADO; puede estar referida tanto al contenido del tema o temas tratados como a la manera de hacerlos.*

A partir de la lectura atenta del cuaderno, todas las semanas, la profesora escribe sus comentarios motivadores, mediadores, reguladores del proceso y conversa con el alumno o alumna cuando se requiere una explicación o una ayuda personal. Es sumamente ilustrativo de la eficacia de este trabajo, leer las consideraciones de los alumnos que se ofrecen en el libro, al que remitimos.

4.1.3. Listas de control

Se elabora la lista con las actividades previstas en la UD y que se van realizando en clase o fuera de ella, de forma individual o en grupo. Al final de clase o al final de la UD, se coteja su realización, de forma autoevaluativa / coevaluativa. Esta lista se puede insertar en el cuaderno del alumno y ofrece una rápida visión del trabajo realizado.

4.1.4. Expresiones escritas, orales y grabaciones

En el punto 3.2.5 nos referíamos ya a este aspecto y señalábamos cómo los criterios entendidos y asumidos por los alumnos son herramienta de evaluación y sobre todo de aprendizaje; ofrecemos allí un ejemplo de evaluación por criterios para la expresión escrita y del mismo modo se pueden proponer para las demás actividades comunicativas y para la atención a la forma. En todos los casos, estos criterios y descriptores deben responder al trabajo que se está llevando a cabo y deben estar formulados de forma clara y transparente para los alumnos.

Para valorar la expresión oral es muy eficaz hacerlo con grabaciones. La experiencia nos ha demostrado que esta actividad favorece el desarrollo de la comunicación oral, además de ser un instrumento motivador y útil para la corrección y la autocorrección. Los aprendices, individualmente o en grupo, pueden grabar intervenciones personales o la exposición de un tema que han preparado previamente; en este proceso tienen la oportunidad de escucharse y corregirse cuantas veces lo necesiten y presentar un producto acabado. Los destinatarios, profesora o compañeros, tienen, a su vez, la ocasión de escucharlo centrados primero en el mensaje y después en la forma; así, no se pierde la función comunicativa del mensaje y se puede incidir sobre los aspectos formales, discursivos y pragmáticos que se han trabajado en clase. Escucharse o escuchar a otros a través de un medio mecánico favorece la monitorización y la toma de conciencia de las dificultades; la posibilidad de autocorregirse para mejorar la grabación hace que actúen no sólo los mecanismos cognitivos sino también los sensoriales, coadyuvando todos al desarrollo de la expresión y a la superación de los errores. Para el momento de escucha evaluativa, se puede proporcionar una guía que centre la atención sobre los elementos del lenguaje oral que se estén trabajando: mensaje comprensible, cumplimiento de las intenciones comunicativas y adecuación a la situación propia del mensaje, organización, coherencia, cohesión, fluidez, pronunciación y entonación y/o sobre errores concretos que consideramos corregibles.

4.1.5. Diarios de aprendizaje

Adquirir el hábito de reflexionar sobre lo que ocurre en clase y sobre el propio trabajo y aprendizaje para proponer mejoras es el eje de la evaluación formativa. Los diarios de aprendizaje inciden sobre esa

reflexión y son una herramienta más de recogida de datos. Dependiendo del nivel, de la madurez de los alumnos y de la costumbre o no que se tenga en escribir o grabar esta reflexión, se puede realizar de forma libre o de forma guiada proporcionando ayudas, como tablas con varias entradas, textos para completar, listas de cuestiones o de sugerencias. Al iniciar este tipo de reflexión, es conveniente proporcionar guías que se trabajan primero juntos y luego de forma personal, pero acompañada siempre que sea necesario.

- Ejemplos guiados para niveles básicos:

FECHA	TAREA	ME INTERESA (1 A 5)	¿ACABADA? ¿QUÉ ME FALTA?	¿QUÉ HE APRENDIDO A ENTENDER Y A DECIR EN ESPAÑOL?	DIFICULTADES	PARA MEJORAR

Fecha

Hoy (esta semana), en clase, hemos hecho las siguientes actividades:

Las que más me han gustado han sido

porque

Hemos repasado

He aprendido a decir

y hemos aprendido

Para que no se me olvide voy a

Tengo dificultad para

Voy a

Mi participación en el trabajo de grupo ha sido

He hablado (mucho, bastante poco) español y

1. ¿Qué hemos hecho en clase?	
2. ¿Cómo ha sido mi participación?	
3. He conseguido, en español	
a) hablar sobre	
b) leer ...	
c) escuchar y comprender ...	
d) escribir ...	
4. Vocabulario y gramática: he aprendido...	
5. Para que no se me olvide voy a...	
6. Lo que más me cuesta es ...	
7. Para conseguirlo voy a...	
8. Tengo que repasar…	
9. ¿Cómo me he sentido?	
10. ¿Estoy satisfecho de mi trabajo?	
11. Para el próximo día tenemos que...	

- Sugerencias de reflexión para un periodo, con un acercamiento a traducir los datos en calificaciones:

Valora tú solo o con un compañero lo que habéis aprendido durante_____
y puedes decir en español:
5. Muy bien, 4. Bien, 3. Me defiendo, 2. Tengo que repasar, 1. Otra vez

Cómo se dice en español:	5	4	3	2	1
1. De dónde soy y dónde está mi país	☐	☐	☐	☐	☐
2. Cómo son los españoles	☐	☐	☐	☐	☐
3. Qué tipo de comida y bebida me gusta más	☐	☐	☐	☐	☐
4. Qué cosas me interesan	☐	☐	☐	☐	☐
5. Qué hago en mi tiempo libre	☐	☐	☐	☐	☐
6. Costumbres españolas diferentes a las de mi país	☐	☐	☐	☐	☐
7. Mi opinión sobre algo que conozco	☐	☐	☐	☐	☐
8. Sitios que se pueden visitar en mi país	☐	☐	☐	☐	☐
9. Cómo llegar a un sitio	☐	☐	☐	☐	☐
10. Contar algo que me ha ocurrido	☐	☐	☐	☐	☐
11. Cómo me siento en este momento	☐	☐	☐	☐	☐
12. Lo que me gustaría hacer	☐	☐	☐	☐	☐
Puedo preguntar por:					
14. los precios	☐	☐	☐	☐	☐
15. el clima	☐	☐	☐	☐	☐
16. los horarios	☐	☐	☐	☐	☐

Suma tus puntuaciones y divídelas por el número de cuestiones.
Por lo menos tienes que tener un 3.
¿En qué puntos tienes la nota más baja?
¿Qué vas a hacer para subirla?

Durante este mes, seguro que has progresado. ¿En qué lo notas?, ¿qué es lo que más te cuesta?

COMPRENSIÓN ORAL	
En directo	
Grabado	
EXPRESIÓN ORAL	
Conversar	
Exponer	
COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS (lecturas de clase, periódicos, textos de mi especialidad…)	
EXPRESIÓN ESCRITA (cartas a conocidos o formales, contar un suceso, expresar una idea…)	

- Ejemplo de cuestionario de autoevaluación sobre desarrollo de estrategias

Está realizado a partir del Currículo de las EEOOII de la Comunidad de Madrid Se pueden seleccionar las estrategias que se estén trabajando y después de un ensayo conjunto, se puede ir completando de forma individual o por parejas para terminar con una puesta en común.

ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN ORAL Y ESCRITA

PLANIFICAR	MUCHO	ALGO	POCO
Soy optimista y creo que voy a entender los mensajes y textos			
Me fijo en la situación real o en las imágenes (asunto, lugar, interlocutores)			
Identifico el tipo de texto para hacer previsiones (instrucciones, cartas, guía de ocio, manuales, novelas…)			
Pienso en lo que conozco (sobre el tema, el tipo de texto, la situación).			
Me imagino lo que se puede decir en esa situación.			

REALIZAR			
Intento captar, primero, el sentido general.			
No me detengo en cada palabra desconocida sino que busco el significado de enunciados completos.			
Examino el texto para buscar sólo datos específicos, si ese es el objetivo.			
Presto atención para captar las palabras clave de la información que se busca.			
Descubro progresivamente las ideas del texto, imaginando primero lo que se va a decir y contrastando después.			
Releo o vuelvo a escuchar para rellenar lagunas de comprensión.			

Me voy fijando en las imágenes, formato, entonación, gestos, tono) para agilizar la comprensión.			
No pierdo de vista la motivación o preguntas que originaron la escucha o lectura.			
Tomo notas, subrayo o relleno un esquema si se trata de una lectura / escucha–estudio.			

EVALUAR

Compruebo si he comprendido bien.			
Indico lo que no entiendo.			
Intento, de diferentes formas, la clarificación del mensaje.			
Me fijo y copio las palabras y expresiones nuevas para ver si sé utilizarlas bien.			
Compruebo si el texto escuchado o leído ha respondido a mis cuestiones.			
Valoro mis propios progresos en la comprensión			

4.1.6. Diagramas o gráficas

Esta es una forma más visual de reflejar la valoración de determinados aspectos, por ejemplo la motivación, el uso de la lengua meta, el acabar las actividades, la participación… Ejemplo:

¿He hablado en español durante las clases?

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
5					
4					
3					
2					
1					

¿Cómo he participado en clase?

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
5		X	X		
4					
3	X				
2					
1					

4.1.7. Fichas / cuadernos de superación de errores

En el punto 3.2.4., señalábamos que para superar los errores es necesario que el alumno tome conciencia de ellos, los corrija y con la ayuda del profesor prevea maneras personales de superación. Una de las herramientas que proponemos para ello es la recogida por parte del alumno de sus propios errores, especialmente de aquellos que le señala el profesor para que confeccione su lista o cuaderno de superación de errores, sobre los que volver antes de entregar sus trabajos. Ejemplo:

FECHA: DEL _____ AL _____

FRASE DEL ERROR VECES QUE LO HAGO	CORRECCIÓN	¿POR QUÉ LO HAGO?	¿CÓMO SUPERARLO
Me gusto la playa	Me gusta	Porque creo que el sujeto soy yo, no la playa	Escribir todo lo que me gusta
Tiengo	TEngo	Como pienso, tiene	"tengo, tengo, tengo..."
Atencioso	Atento	Como precioso -oso	Fijarme bien
con miga	Conmigo	Como "con ella"	¡!Una palabra. No cambia. Igual que "contigo"
Anoche estudiaba mucho	Estudié	porque era mucho tiempo	Uff Es una acción cerrada no relacionada. Ejercicios

Coger deprisa	Correr	Confundo los sonidos	Fijarme en la frase. Practicar rrrrrr
Yo ha salido	Yo he salido	¿ Por: has ha han?	Practicar: 1ªpersonas he/hemos
Resumen de la semana (mes): Errores más frecuentes: Errores que voy superando: Lo que me da más resultado:			

Conviene acompañar este trabajo personal con uno colectivo en clase, que muestre la dinámica, favorezca la introspección al buscar las causas del error y ayude a encontrar soluciones. El profesor analizará periódicamente con el alumno su cuaderno para valorar las dificultades, el progreso y ofrecer sugerencias de superación. Otra manera lúdica de reflexionar sobre los errores es la que se refleja en este texto de una alumna (Vázquez, 1999, 11).

> Mis errores predilectos
> Todavía me gusta escribir **por** y **para** en cada ocasión, de la misma forma que ser y estar. No importa que lo sepa mejor, lo haré probablemente el resto de mi vida - especialmente hablando sin reflexionar Respecto a los **artículos**, tengo otro problema. Nunca sé cuándo se los usa lo más complicado de todo parece el lo (¿o es un pronombre?) y cuando no se los necesita. Esto me hace pensar en los adjetivos **demostrativos**, los cuales siempre confundo, sin mencionar a los **pronombres relativos**. También me gusta **crear** nuevos verbos todavía no existentes, como **veió** para **vio** o **venió** para **vino**. Me parece interesante acortar o prolónguear palabras añadiendo o olvidando prefijos y sufijos, por ejemplo, escribir **afuera** en lugar de **fuera** o **segurar** para (¿por?) **asegurar**. Por el resto, salvo unas inseguridades respecto a los **posesivos**, el uso del **subjuntivo** y las **oraciones condicionales**, mi español está perfecto.

4.1.8. Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL)

El PEL, impulsado por el Consejo de Europa, sintetiza mucho de lo que venimos exponiendo sobre la evaluación formativa o para aprender ya que se propone *hacer el proceso de aprendizaje del idioma más transparente para los alumnos, ayudándoles a desarrollar su capacidad de reflexión y autoevaluación, y así capacitarles a asumir gradualmente su responsabilidad en el proceso de aprendizaje* (Little y Perclová, 2003, 9). *S*e centra, especialmente, en los procesos de autoevaluación como la evaluación más formadora y existen versiones adaptadas a los diferentes niveles desde Infantil, Primaria, Secundaria a Adultos.

Consideramos que el PEL es bien conocido y existe una amplia bibliografía por lo que no nos vamos a extender sobre esta valiosa herramienta. (En la página web del Ministerio de Educación, se localizan todas versiones del PEL, además de las guías y bibliografía complementaria sobre su implementación y sobre experiencias concretas). Apenas vamos a recordar que se trata de un cuaderno donde el aprendiz, puede anotar datos de las lenguas que usa o aprende y reflexionar sobre su aprendizaje. Al tomar nota de todo ello, el PEL, además de una poderosa herramienta de evaluación formativa, es también una herramienta de recogida de datos. Con algunas adaptaciones, las diferentes versiones del PEL siguen el siguiente esquema:

1. Pasaporte, en el que el aprendiz reflexiona sobre sus experiencias lingüísticas y culturales y puede autoevaluarse en las lenguas que conoce, a partir de los descriptores del MCER. Contiene las siguientes secciones: Perfil lingüístico. Experiencias lingüísticas y culturales. Certificados y Diplomas.

2. Biografía, en que se reflejan los conocimientos y habilidades lingüísticos, se reflexiona sobre el aprendizaje y se formulan planes de aprendizaje:

Mis lenguas: ¿En qué lenguas me comunico con los demás? ¿Qué sé hacer con mis lenguas? ¿Cómo hablan mis lenguas otras personas? ¿Qué otras lenguas se hablan a mi alrededor?

Mi manera de aprender: ¿Cómo aprendo? ¿Qué he aprendido y qué me ayudó a aprenderlo? ¿Qué hago para aprender fuera de clase?

Mis planes de aprendizaje: ¿Qué quiero saber? ¿Cómo?

3. Dossier, donde el alumno deja constancia de una selección de sus trabajos: escritos, lecturas, audio, vídeo

Copiamos los objetivos de la parte 2. Biografía, porque podríamos decir que resumen la filosofía de lo que venimos exponiendo en este trabajo de evaluar para aprender:

- aprender a autoevaluar tus conocimientos y habilidades lingüísticas;

- aprender a identificar tus necesidades de comunicación y a formular tus objetivos de aprendizaje;

- incrementar tu conciencia sobre tu manera de aprender lenguas y descubrir otras formas de mejorar tu aprendizaje;

- conocer mejor y respetar las lenguas y las culturas de tus compañeros;

- aprender más sobre las lenguas, las culturas y la comunicación de las personas.

Los manuales de español de diferentes editoriales, bajo el nombre de "Portfolios" ofrecen parrillas de autoevaluación, relacionadas con los objetivos y contenidos de las unidades didácticas, que ayudan a concretar los descriptores del Potfolio. El profesor en su clase puede adecuarlo a la realidad concreta.

4.1.9. Intercambio de valoraciones: entrevistas, informes, correos

ENTREVISTAS

Aparte del diálogo cotidiano con los alumnos, las entrevistas preparadas para contrastar la marcha y ofrecer una mediación más personalizada son una herramienta muy eficaz. Ofrecemos a continuación las sugerencias y el esquema de entrevista de un compañero (Moreno, 2011):

CÓMO LLEVAR A CABO ENTREVISTAS / SESIONES DE SEGUIMIENTO

Para que sean factibles pueden durar unos 10 y 15 minutos, centrándose en los aspectos prioritarios. Se pueden realizar en un rincón de la clase, mientras el resto de alumnos tienen otra tarea. Tanto el profesor como el alumno deben haber preparado la entrevista (véase ficha) y si el alumno no lo ha hecho es preferible acordar otro momento después de que haya realizado él mismo una reflexión evaluativa. El profesor debe aportar muestras de trabajo del alumno en los que se reflejan los puntos que quiere tratar.

Como en toda evaluación el alumno ha de sentirlo como una ayuda para aprender para lo que la actitud del profesor es clave y es muy importante establecer el plan de futuro para trabajar las cuestiones tratadas.

FICHA PARA PREPARAR LA ENTREVISTA

Para:	
Fecha:	

Querría que hablásemos de:	Tú querrías que hablásemos de:
1.	1.
2.	2.
3.	3.

En tu última entrevista dijiste que trabajarías en:	Plan de futuro: objetivos de trabajo
1.	1.
2.	2.
3.	3.

Tus resultados hasta la fecha:

TAREAS / PRUEBAS	EVALUACIÓN / PUNTUACIÓN
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.

La media en tus deberes es:	
Asistencia durante el curso:	_____ clases de _____
Completa esta ficha y devuélvemela antes del día	

No te olvides de traer los trabajos que quieras mostrarme así como una copia de los objetivos de aprendizaje de la segunda parte del curso por si hay que consultarlos.

Gracias

INFORMES

Con una temporalidad convenida (por ejemplo tres veces durante el curso), se puede escribir un informe a cada alumno sobre su progreso, de acuerdo con los objetivos en cada destreza y teniendo en cuenta la autoevaluación (lista de control, diario de aprendizaje, pruebas…). En ese informe se valora su trabajo, sus logros, sus dificultades y se proponen medios de superación; así mismo se invita al alumno a contrastar esos datos con el profesor.

El formato del informe puede ser más o menos formal en la presentación. Ofrecemos el que aporta Moreno (2011):

TU PROGRESO HASTA LA FECHA

COMENTARIO GENERAL

- Tus resultados hasta ahora son muy positivos; tu esfuerzo y dedicación muestran que estás mejorando. ¡Enhorabuena!

- Estamos de acuerdo en que son mucho mejores en el escrito que en el oral; como te dije al principio de curso, si yo fuera tú, intentaría prestar mayor atención al inglés oral, tanto en la comprensión como en la expresión. Este sería mi principal objetivo para la segunda parte del curso.

ESCUCHAR

- La comprensión auditiva es quizás la habilidad que necesita más tiempo (...). No creo que tu problema tenga que ver con que te pones nerviosa o con que no haces una escucha selectiva de la información; más bien tiene que ver con las implicaciones del sistema de pronunciación del inglés con formas fuertes y débiles. En principio, esto podría ser más útil para hablar que para escuchar, pero te sorprenderás al descubrir lo útil que es para el reconocimiento de la lengua oral.

- Con el fin de empezar a hacer esto con algo diferente (...), ¿por qué no sacas del centro de recursos un DVD con un programa de televisión o una película subtitulados

en inglés? Recuerda que cuantas más variedades y acentos oigas, mejor entenderás en un futuro.

HABLAR

- Sin duda participas en la clase y demuestras que has vencido el miedo a hablar en público en inglés en el último mes. Sin embargo, hay cosas que tienes que cambiar, entre ellas la pronunciación y la entonación. No tienes por qué deshacerte de tu acento español si no quieres pero deberías tomar mayor conciencia de dónde recae el acento en las palabras así como de los sonidos que no existen en español ¿Has pensado en cómo aprendes el vocabulario? ¿Asocias las nuevas palabras con su ortografía o con cómo suenan? Tomemos, por ejemplo, whirl (torbellino), ¿qué es importante para recordarla, que suena como girl (chica) o que tiene cinco letras W-H-I-R-L? ¿Habías pensado alguna vez de agrupar las palabras por su sonido --- girl, whirl, world, pearl? ¿Por qué no pruebas con esta técnica de estudio durante el próximo mes?

- Algo muy positivo es que intentas incorporar constantemente nuevas palabras y expresiones que vemos en clase

- (...)

ESCRIBIR

_ El progreso en esta destreza es con diferencia el mayor y por encima de la media del resto de la clase. Supongo que es algo que te gusta. Has incorporado la mayor parte de las técnicas que hemos estudiado y por lo tanto tus escritos son coherentes y van al grano (...). Sabes organizar las ideas con claridad y utilizas conectores adecuados para dar una sensación de unidad dentro del texto, por lo general redactas muy buenas introducciones y conclusiones.

En nuestra experiencia, la interacción sobre aspectos de la clase y del aprendizaje por correo electrónico es una herramienta eficaz y también la aprovechamos para hacer una valoración de progreso, tipo informe. Previamente escribimos a todos los alumnos una carta general en la que les preguntamos los aspectos sobre los que nos interesa reflexionar; como respuesta, ahora individual, hacemos nuestra propia valoración y sugerencias de mejora.

Ejemplo de carta-informe

San Sebastián de los Reyes, 14 de marzo

Hola Sophie:

Me ha gustado mucho recibir tu carta, saber que estás contenta en clase y que te sientes más segura con el español.

Me parece muy bien lo que me cuentas de tus progresos y de que te ayuda mucho ver las películas con los subtítulos en español.

Estoy de acuerdo contigo y es verdad que entiendes mejor y hablas con más espontaneidad, Si ves las películas, lees todo lo que puedas y te fijas en las frases que necesitas, ya verás como progresas. Practica un poco con el sonido de la -j- para que no te pares cuando llega una palabra con ese sonido.

Puedes esforzarte un poco más al escribir ¿no crees? Lo que has puesto en el blog sobre tu país está bien pero muy corto; sólo nos dices que vayamos a verlo, pero tenías que convencernos ¿no te acuerdas? ¡Ah! y repasa tu lista de errores que se te han escapado algunos; mira a ver si sabes corregirlos.

Ya veo que has leído dos libros de los que tenemos en clase, pero no me has entregado las fichas ¿Te han resultado fáciles o difíciles? ¿Cuál te ha gustado más? ¿Y qué haces para aprender palabras nuevas?

Muy buena la idea del grupo de ir juntos a ver el Museo de Cosmo-Caixa; la semana que viene preparamos la visita ¿de acuerdo? Puedes ir buscando información en Internet.

Bueno, y ahora para el mes que viene ¿qué necesitas o qué te gustaría hacer en español?, ¿me lo cuentas? Espero tu respuesta.

Un abrazo.

CONCLUSIONES

A modo de conclusión insistimos en la idea generadora de este trabajo que es la relación dialéctica entre aprendizaje y evaluación, relación indisoluble en que no es posible una parte sin la otra. Respaldados por los estudios que repasamos en el primer punto, adoptamos la perspectiva de una evaluación formativa o para aprender, reguladora del aprendizaje, integrada en el mismo proceso, que cuenta con el que aprende a lo largo de todo el camino, que pone el andamiaje para avanzar y que alienta la motivación desde el principio hasta el final para conseguir las metas.

Desde esa perspectiva nos situamos en la práctica del aula y analizamos el qué, el cuándo y el cómo de esa evaluación-aprendizaje. Para ello seguimos el proceso de aprendizaje haciendo notar cómo la evaluación formativa incide en cada uno de sus pasos -el cuándo- y en las mismas actividades y estrategias de aprendizaje -el qué-. Señalamos, a continuación, las características que debe reunir la evaluación formativa para que sea eficaz -el cómo-, y nos detenemos en el tratamiento de los errores para proponer estrategias de superación. Otro punto clave en el cómo realizar la evaluación formativa es el que dedicamos a la autoevaluación, como la mejor manera de evaluar para aprender; ofrecemos vías para favorecer esa capacidad autorreguladora, convencidos de que quien conoce cómo se evalúa algo es porque conoce cómo se hace ese algo, o sea, es porque ha aprendido a aprender. Aportamos, en el último punto, herramientas para la necesaria recogida de datos e insistimos en la importancia de que estas sean flexibles, eficaces y adaptadas a cada caso.

Para terminar, volvemos a subrayar que es en el camino y no al final cuando se puede guiar y reorientar para obtener resultados, para llegar a la meta deseada. Esa es la clave de la evaluación formativa, de la evaluación para aprender.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allal, Linda (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative*. Bruxelles: De Boeck.

Arnold, Jane (1999). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Colección Cambridge de didáctica de lenguas: Edinumen. 2000.

Bachman, Lyle (1990) Habilidad lingüística comunicativa. En Llobera Miquel (ed.) (1995) *Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa. 105-129.

Bordás M. Inmaculada y Flor Cabrera (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*. Año LIX, enero-abril, 218, 25-48.

Black, Paul y Dylam Wiliam (1998). Assessment and Classroom Learning. *Education: Principles, Policy and Practice*, March, vol. 5, 1, 7-74.

Canale, Michael (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera, Miquel (ed.) (1995). *Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa. 63-83.

Clark, Ian (2012). Formative Assessment: Assessment Is for Self-regulated Learning. En *Educational Psychology Review*, vol. 24, núm. 2, 205-249. (En red: June 2012).

Clarke, Shirley (2005). *Formative Assessment in Action: Weaving the elements together.* London; Hodder Murray.

Coll, Cesar y *al.* (1993). *El constructivismo en el aula.* Barcelona: Graó. 13ª ed., 2002.

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Trad. en español editada por el MEC y Anaya 2002.

Consejo de Europa (2000). *Portfolio Europeo de las Lenguas* (PEL). http://biblioteca-central.educacion.gob.es

Cotterall, Sara (2008). Aprendientes de lenguas y autoevaluación. En *marcoELE*, *revista de didáctica ELE*, núm. 7, julio-diciembre. http://marcoele.com/descargas/7/cotterall.pdf

Domínguez, M. Luisa (2010). *Yo paso de notas. Una experiencia pedagógica centrada en la persona.* La Muralla: Madrid

Esteve, Olga y Marta Arumi. La evaluación en el ámbito de lenguas extranjeras. Hacia la autoevaluación. Consultado en noviembre de 2016. En: http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/ambitpedagogic/avaluacio/evaluacionenlenguasextranjeras.pdf

EEOOII (2007). *Currículo del Nivel Básico. Currículo del Nivel Intermedio.* EEOOII de la Comunidad de Madrid. B.O.C.M, núm. 147, de 17/07/2007, Decreto 31/ 2007, 14/06. http://www.educa.madrid.org/portal/c/portal/layout?p_l_id=3889.1

EEOOII (2008). *Currículo del Nivel Avanzado.* Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad de Madrid. B.O.C.M., núm. 180 del 30/0/08. Decreto 98/2008, 17/07.

Fernández, Sonsoles (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera.* Madrid: Edelsa. Disponible en: https://www.academia.edu/11389136/INTERLENGUA_Y_AN%C3%81LISI_DE_ERRORES._UN_ESTUDIO_EVOLUTIVO

Fernández, Sonsoles (1998). La autoevaluación como estrategia de aprendizaje. En *La evaluación en las EEOOII. Actas de las II Jornadas de enseñanza de lenguas.* Ed. EOI de Madrid, 133-148. Disponible en *marcoELE, revista de didáctica ELE* núm. 13, julio-diciembre. http://marcoele.com/descargas/13/sonsoles-fernandez_autoevaluacion.pdf

Fernández, Sonsoles (2004a). Estrategias de aprendizaje. En Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Alonso (eds.) *Vademécum para la formación de profesores.* Madrid: Edelsa. 411-434.

Fernández, Sonsoles (2004 b). Subcompetencia estratégica". En Sánchez Lobato, J. e I. Alonso (eds.), *Opus cit.* 573 – 592.

Fernández, Sonsoles (2004c). "Contenidos estratégicos". En Sánchez Lobato, J. e I. Alonso (eds.), *Opus cit.* 853-878.

Fernández, Sonsoles (2000). Corrección de errores en la expresión oral. En *Carabela*, núm. 47,133-150. Madrid: Edelsa

Fernández, Sonsoles (2009). *Tareas y proyectos en clase.* Edinumen: Madrid.

Fernández, Sonsoles (2011). *Nuevos desarrollos y propuestas curriculares: programar a partir del MCER. Suplementos marcoELE*, núm. 12, enero-junio http://marcoele.com/suplementos/programar-a-partir-del-mcer

Fernández, Sonsoles (2013). Motivación, interacción comunicativa y aprendizaje de lenguas. En *Tinta China. Didáctica*. Revista de la Consejería de Educación en China MECyD. Nº 4 , 2013.
https://sede.educacion.gob.es/publiventa/tinta-china-didactica-n-4-revista-de-la-consejeria-de-educacion-en-china/ensenanza-lengua-espanola/16141
Disponible también en:
https://www.academia.edu/6579747/MOTIVACI%C3%93N_INTERACCI%C3%93N_COMUNICATIVA_Y_APRENDIZAJE_DE_LENGUAS_Sonsoles_Fern%C3%A1ndez

Gardner, John (ed.) (2006). *Assessment and Learning*. London: Sage Publications.

Gabilondo, Ángel (2012). Evaluación y valoración. Blog: El salto del Ángel. *El País,* 5/03/2012.

Halbwachs, Francis (1975). La física del profesor: Entre la física del físico y la física del alumno. En Coll Cesar (Comp.)1983 *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid: Siglo XXI, 149-168.

Hamodi, Carolina; López, Víctor M.; López, Ana T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. En *Perfiles Educativos*, vol. XXXVII, núm. 147, 2015, 146-161 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México Disponible en:
http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13233749009

Hattie, John y Helen Timperley (2007). The Power of Feedback *En Review of educational research*, March 2007, vol. 77, núm. 1, pp. 81–112. Disponible en:
http://rer.sagepub.com/content/77/1/81

Kohonen, Viljo (2000). La evaluación auténtica en la educación afectiva de lenguas extranjeras. En Arnold, Jane. (ed.) (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de Idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press. 295-309.

Lamb, Terry E. (2010). Assessment of autonomy or assessment for autonomy? Evaluating learner autonomy for formative purposes. En Paran, Amos y Lies Sercu (eds.) *Testing the untestable in language and education*. Clevedon: Multilingual Matters, 98-119.

Lantolf James P. y Matthew E. Poehner (2010). Dynamic assessment in the classroom: Vygotskian praxis for second language development. En *Language Teaching Research* 15(1) 11–33.

Lantolf, James. P. y Steven Thorne (2006). *Sociocultural theory the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.

Lantolf, James. P. (2000). *Sociocultural theory and Second Language Learning* Oxford: Oxford University Press.

Larsen-Freeman, Diane y Michael. H. Long (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de lenguas*. Madrid: Gredos

Little, David y Radka Perclová (2003). *El portfolio europeo de las lenguas: guía para profesores y formadores de profesores*. Consejo de Europa / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Mariani, Luciano (2013). Il ruolo dell'autovalutazione come competenza da costruire. En *Lingua e Nuova Didattica*, Anno XLII, núm. 2.

Martín Peris, Ernesto (2008). La autoevaluación: nuevas consideraciones sobre un viejo tema. En Santiago Roca (coord.) *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del Español como*

Lengua Extranjera / Segunda Lengua Actas del XVIII Congreso de ASELE. Alicante, 2007 Universidad de Alicante, Servicio de Publicaciones: 2008. Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0027.pdf

Moreno, Joaquín (2011). *La retroalimentación para alumnos: pautas y orientaciones en entrevistas, informes; planes de actuación y mejora*. En Formación de profesores. Instituto Cervantes.

O'Malley, J. Michael y Lorraine Valdez (1996). *Authentic Assessment for English Language Learning: Practical Approaches for Teachers*. Nueva York: Addison - Wesley Publishing.

Sanmartí, Neus (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Graó: Barcelona, 2007

Scallon, Gerard (1999). *L'évaluation formative*. Montréal, Éditions du renouveau pédagogique. Disponible en:
http://www.fse.ulaval.ca/gerard.scallon/vocabulaire/vocabul_page.htm

Vázquez, Graciela (1999). *¿Errores ? Sin falta*. Edelsa: Madrid

Williams, Marion y Robert. L Burden (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Cambridge: Cambridge University Press.

FECHA DE ENVÍO: MARZO DE 2017