



Universidad
de Navarra

Tesis Doctoral

EVALUACIÓN DINÁMICA EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE ELE

Susana Madinabeitia Manso

Pamplona, septiembre 2020



Universidad
de Navarra

Facultad de Filosofía y Letras

Tesis Doctoral

EVALUACIÓN DINÁMICA EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE ELE

Tesis doctoral realizada por: Susana Madinabeitia Manso

Tesis doctoral dirigida por: Dr. Eduardo Negueruela Azarola

Pamplona, septiembre 2020

ÍNDICE DE CONTENIDOS

ÍNDICE DE CONTENIDOS	i
ÍNDICE DE ABREVIATURAS Y SIGLAS	v
ÍNDICE DE TABLAS	vii
ÍNDICE DE GRÁFICOS	ix
1. Introducción	1
1.1 Objetivo, pregunta de investigación y status quaestionis	1
1.2 Interés personal y objetivo del autor y del tema	3
1.3 Metodología empleada	4
1.4 Estructuración	5
1.5 Agradecimientos.....	6
Diario de la investigadora (I)	7
2. Marco teórico I: La Teoría Sociocultural.....	8
2.1. Origen histórico.....	8
2.2 La zona de desarrollo próximo	10
2.3 La mediación	11
2.4 La medición de la actividad en la ZDP	13
2.4.1 El enfoque intervencionista.....	13
2.4.2 El potencial de aprendizaje	14
2.4.3 El enfoque interaccionista.....	15
2.4.4 Regulación e internalización de la mediación	16
2.5 La aparición de la mediación en la ED	17
2.5.1 El formato sándwich	17
2.5.2 El formato pastel	18
2.6 Tendencias de la ED en lingüística aplicada	18
2.6.1 Capacidad de aprendizaje de lenguas, ubicación y diagnóstico de nivel	18
2.6.2 Desarrollo del sistema lingüístico	20
2.6.3 Evaluación dinámica en la interacción de la clase de L2	24
2.7 Conclusiones.....	25
Diario de la investigadora (II)	27
3. Marco Teórico II: Dinamización de la evaluación en la clase de ELE/L2	28
3.1 La evaluación dinámica vs. la evaluación estática	29

3.1.1 La visión de las capacidades en desarrollo	31
3.1.2 El foco de la evaluación	32
3.1.3 El propósito de la evaluación	33
3.1.4 El papel del profesor	34
3.1.5 El acceso a la mediación.....	36
3.1.6 La calificación	38
3.2 Revisión de las cualidades de la evaluación.....	39
3.2.1 Validez.....	40
3.2.2 Consistencia	41
3.2.3 Imparcialidad.....	42
3.2.4 Acceso	42
3.2.5 Administración.....	42
3.2.6 Consecuencias sociales	43
3.2.7 Practicidad.....	44
3.3 Definición de ED.....	44
3.4 Conclusiones.....	45
Diario de la investigadora (III)	47
4. Metodología	48
4.1 Metodología de investigación.....	48
4.1.1 Preguntas de investigación.....	48
4.1.2 Investigación acción-participativa.....	49
4.1.3 Unidades de análisis	50
4.1.4 Modelo mixto	50
4.1.5 Estudio de caso	52
4.1.6 Selección de muestras de análisis	53
4.1.7 Validez ecológica de la investigación.....	54
4.2 Características de los participantes.....	55
4.2.1 Características del curso, el centro y el contexto de investigación.....	55
4.2.2 Características del profesor investigador.....	56
4.2.3 Características de los estudiantes	56
4.3 Integración del dinamismo.....	58
4.3.1 Mediación instrumental	58
4.3.2 La colaboración y socialización entre compañeros	59
4.3.2 El uso de modelos.....	60
4.3.3 Las oportunidades y la repetición	60

4.3.4 La orientación del profesor/experto	61
4.4 La calificación dinámica.....	62
4.5 Secuencia de intervención.....	63
4.5.1 Calendario de la intervención.....	64
4.5.2 Evaluación del modo interpretativo: Exámenes escritos.....	65
4.5.3 Evaluación del modo presentacional: La escritura como proceso	72
4.5.4 Evaluación del modo interpersonal: <i>Scenarios</i> comunicativos	77
4.5.5 Evaluación de la participación.....	80
4.5.6 Evaluación en un entorno social: La evaluación gamificada	81
4.6 Conclusiones.....	85
Diario de la investigadora (IV)	86
5. Resultados	87
5.1 Selección del estudio de caso	87
5.1.1 ¿Qué estudiante demuestra mayor disposición al aprendizaje?.....	87
5.1.2 ¿Qué estudiante es el más participativo?.....	89
5.1.3 ¿Quién es José?.....	93
5.2 La evaluación del modo de comunicación interpretativo.....	94
5.2.1 El potencial de aprendizaje como predictor	94
5.2.2 ¿Cómo el dinamismo crea oportunidades de aprendizaje en la evaluación de la comunicación interpretativa?	97
5.2.3 ¿Qué nota perciben los estudiantes como justa?.....	99
5.2.4 ¿Cómo usa José las oportunidades de aprendizaje?	102
5.2.5 ¿Qué nota percibe José como justa?	108
5.3 La evaluación del modo de comunicación presentacional.....	109
5.3.1 ¿Cómo el dinamismo crea oportunidades de aprendizaje en la evaluación del modo de comunicación presentacional?.....	110
5.3.2 ¿Cómo usa José las oportunidades de aprendizaje?	111
5.3.3 ¿Cómo percibe José el desarrollo en su escritura?.....	119
5.4 La evaluación del modo de comunicación interpersonal	121
5.4.1 ¿Cómo el dinamismo crea oportunidades de aprendizaje en la evaluación del modo de comunicación interpersonal?.....	121
5.4.2 ¿Cómo usa José las oportunidades de aprendizaje?	123
5.4.3 ¿Qué nota percibe José como justa en la evaluación interpersonal 4?	129
5.4.4 ¿Cómo percibe José el desarrollo en su expresión oral?	130
5.5 La evaluación gamificada	133

5.5.1 ¿Cómo usa José las oportunidades de aprendizaje en esta prueba y qué nota percibe como justa?	137
5.6 El concepto de evaluación	139
5.6.1 ¿Cómo valora José la evaluación dinámica?.....	147
5.7 Conclusiones.....	147
Diario de la investigadora (V)	150
6. Conclusiones.....	151
6.1 Contribuciones	151
6.1.1 Contribución teórica de la tesis: la definición del dinamismo	152
6.1.2 Contribución pedagógica de la tesis	153
6.1.3 Contribución de la tesis a la investigación.....	154
6.2 Limitaciones	155
6.2.1 Limitaciones teóricas	155
6.2.2 Limitaciones metodológicas.....	155
6.2.3 Limitaciones pedagógicas.....	156
6.3 Implicaciones.....	157
Diario de la investigadora (VI)	160
Diario de la investigadora y José (I)	161
BIBLIOGRAFÍA.....	162
APÉNDICE A.....	174
APÉNDICE B.....	195
APÉNDICE C.....	197
APÉNDICE D.....	199
APÉNDICE E.....	208
APÉNDICE F.....	218
APÉNDICE G.....	227
APÉNDICE H.....	231

ÍNDICE DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

ACTFL	American Council of Teaching Foreign Languages
CBI	Concept Based Instruction
CF	Corrective Feedback
DA	Dynamic Assessment
DADIC	Diploma de Acreditación Docente del Instituto Cervantes
DT	Dynamic Testing
ED	Evaluación dinámica
EE	Evaluación estática
EF	Evaluación formativa
EI	Elicited Imitation
ELE	Español como Lengua Extranjera
IC	Instituto Cervantes
ILCE	Instituto de Lengua y Cultura Españolas
IPA	Integrated Performance Assessment
L1	Primera lengua
L2	Segunda lengua
LPS	Learning Potential Score
MCER	Marco Común Europeo de Referencia
MD	Mediated Development
MLE	Mediated Learning Experience
MVS	Mediation Value Score
SCT	Sociocultural Theory
TSC	Teoría Sociocultural
UNAV	Universidad de Navarra
ZAD	Zone of Actual Development
ZDP	Zona de desarrollo próximo
ZDR	Zona de desarrollo real

ZPD

Zone of Proximal Development

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Componentes de evaluación de los cursos B1.1 y B1.2	55
Tabla 2.	Características de los participantes	57
Tabla 3.	Calendario de intervención	64
Tabla 4.	Dinamización de la prueba escrita piloto (B1.2)	66
Tabla 5.	Resultados de la prueba piloto: ED en modo interpretativo	68
Tabla 6.	Criterios de evaluación de la regulación y el desarrollo (B1.1)	73
Tabla 7.	Criterios de evaluación del taller de escritura (B1.2)	75
Tabla 8.	Criterios de evaluación de cada versión (B1.2)	76
Tabla 9.	Criterios de evaluación de la regulación y el desarrollo (B1.2)	76
Tabla 10.	Tareas del proceso de evaluación de la comunicación interpersonal	78
Tabla 11.	Incorporación del criterio de regulación y desarrollo en la rúbrica original	80
Tabla 12.	Evidencias de aprovechamiento de oportunidades de aprendizaje (piloto B1.1) ..	80
Tabla 13.	Evaluación de la dependencia en la resolución de preguntas de la prueba gamificada	84
Tabla 14.	Rasgos de identificación de disposiciones al aprendizaje en las evaluaciones	88
Tabla 15.	LPS de cada estudiante calculado para cada prueba de interpretación	105
Tabla 16.	Correlaciones entre cada LPS y sus posteriores pruebas de interpretación	106
Tabla 17.	Oportunidades de aprendizaje en las pruebas de interpretación	108
Tabla 18.	Actuación de José en la prueba de interpretación 1	114
Tabla 19.	Actuación de José en la prueba de interpretación 2	115
Tabla 20.	Actuación de José en la prueba de interpretación 3	116
Tabla 21.	Actuación de José en la prueba de interpretación 4	117
Tabla 22.	Oportunidades de aprendizaje en la evaluación del modo presentacional	120
Tabla 23.	Oportunidades de aprendizaje en la evaluación del modo interpersonal	132
Tabla 24.	Oportunidades de mediación entre compañeros en la evaluación del modo interpersonal	133

Tabla 25.	Evaluación calificada de la comunicación interpersonal 1	135
Tabla 26.	Evaluación calificada de la comunicación interpersonal 2	137
Tabla 27.	Evaluación calificada de la comunicación interpersonal 3	139
Tabla 28.	Evaluación calificada de la comunicación interpersonal 4	139
Tabla 29.	Resultados de correlación de cada LPS con la prueba gamificada	145
Tabla 30.	Distribución de estudiantes de B1.2 en grupos para la evaluación gamificada	147
Tabla 31.	Evaluación y autocalificación de José en la evaluación Gamificada	148

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1.	Dibujo de cómic en la prueba piloto (B1.2)	67
Gráfico 2.	Transformación de prueba piloto (B1.1)	69
Gráfico 3.	Orientación en prueba piloto (B1.1)	70
Gráfico 4.	Puntuación dinámica en la prueba interpretativa.....	72
Gráfico 5.	Proceso de evaluación dinamizada del modo interpretativo	72
Gráfico 6.	Versiones evaluadas y calificadas en la escritura como proceso (B1.1)	74
Gráfico 7.	Versiones evaluadas y calificadas en la escritura como proceso (B1.2)	74
Gráfico 8.	Ejemplos de informes de autoevaluación no estandarizados (piloto B1.1)	79
Gráfico 9.	Ejemplo de informe de evaluación estandarizado (B1.1)	79
Gráfico 10.	Ejemplos de orientación estandarizada en la evaluación gamificada ...	83
Gráfico 11.	Ejemplos de preguntas en la evaluación gamificada	84
Gráfico 12.	Expresión de disposiciones de aprendizaje	89
Gráfico 13.	Expresión de disposiciones de aprendizaje del grupo continuo	89
Gráfico 14.	Mapa Wright de frecuencia de participación del grupo continuo	101
Gráfico 15.	Relato fotográfico de José	103
Gráfico 16.	Clasificación de los estudiantes del grupo continuo según su LPS	106
Gráfico 17.	Puntuación independiente, mediada y autocalificación del estudiante en las pruebas de interpretación	110
Gráfico 18.	Tendencia de acercamiento de la autocalificación a la puntuación mediada	111
Gráfico 19.	Aprovechamiento de oportunidades de aprendizaje en la evaluación del modo presentacional	121
Gráfico 20.	Puntuación en las redacciones 1 y 2	123
Gráfico 21.	Puntuación en la redacción 3	125
Gráfico 22.	Puntuación en la redacción 4	127
Gráfico 23.	Reflexiones de José sobre su escritura en español	130

Gráfico 24	Puntuaciones de José en cada evaluación del modo de comunicación interpersonal	133
Gráfico 25.	Mapa Wright de resolución independiente en la evaluación gamificada	144
Gráfico 26.	Mapa Wright de resolución mediada en la evaluación gamificada	146
Gráfico 27.	Representación visual de la evaluación N.1.	150
Gráfico 28.	Representación visual de la evaluación N.2.	151
Gráfico 29.	Representación visual de la evaluación N.3.	152
Gráfico 30.	Representación visual de la evaluación N.4.	153
Gráfico 31.	Representación visual de la evaluación del estudiante 7.....	154
Gráfico 32.	Representación visual de la evaluación del estudiante 8.	155
Gráfico 33.	Representación visual de la evaluación del estudiante 14	155
Gráfico 34.	Representación visual de la evaluación del estudiante 15	156
Gráfico 35.	Reflexiones de José sobre la evaluación dinámica	157
Gráfico 36.	Fotografía de primer plano vs. Fotografía con gran angular	169

1. Introducción

1.1 Objetivo, pregunta de investigación y status quaestionis

Esta investigación surge como respuesta a la necesidad de articular de manera integral y dinámica, lo social y lo cognitivo en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en la clase de español como lengua extranjera. Partiendo de los principios y propuestas de la Teoría Sociocultural de la personalidad y la mente humana, se plantea un objetivo tridéntico: teórico, pedagógico y de investigación. El objetivo teórico consiste en la definición del concepto de dinamismo para la evaluación en la clase de lengua extranjera. El objetivo pedagógico se encuentra en el diseño y la transformación de herramientas estáticas de examinación en herramientas dinámicas en contextos reales de enseñanza, donde son importantes tanto la evaluación como la calificación. Por último, el objetivo de investigación es documentar las oportunidades de aprendizaje que el dinamismo crea en la evaluación.

La pregunta de investigación a la que se busca respuesta es ¿Cómo la integración del dinamismo crea oportunidades de aprendizaje diferentes en la evaluación? De esta pregunta se desprenden otras cuestiones relacionadas con la intervención pedagógica, como son: ¿Cómo se transforman instrumentos, materiales y procesos de evaluación estáticos en dinámicos? o ¿Cómo el acceso a estas oportunidades repercute en la calificación final de los estudiantes? Se desprende una cuestión de investigación: ¿Cómo integrar el dinamismo cambia la foto del estudiante evaluado? y, finalmente, cuestiones relacionadas con la forma en la que los participantes enfrentan procesos de construcción de valor: ¿Cómo este acceso repercute en la percepción que los estudiantes tienen sobre el merecimiento de su calificación y en su concepto de evaluación?

A nivel mundial, niños, adolescentes y adultos hacen cada año exámenes de lenguas extranjeras para medir y, a veces, certificar su conocimiento de lenguas. Estos exámenes asumen de manera implícita el carácter estático del conocimiento lingüístico que miden y, por eso, desde una perspectiva sociocultural son considerados “estáticos”. En esta clase de prueba, el examinador presenta una serie de preguntas, bien en bloque, o bien de una en una para que los examinados las respondan aisladamente procurando minimizar aquellas variables que puedan intervenir en el resultado de estas pruebas. Más adelante, los examinados reciben un

informe de la puntuación o puntuaciones recibidas, con frecuencia, como única retroalimentación de su actuación.

Existe una alternativa a esta forma de examinar, estudiada por la psicología sociocultural (Vygotsky, 1978) y conocida como “prueba dinámica” (Sternberg y Grigorenko, 2002) que comparte el mismo comienzo que la prueba estática, sin embargo, para la lectura e interpretación de la puntuación, no solamente tiene en cuenta la participación individual de los examinandos. En la examinación dinámica, la puntuación se construye considerando los resultados de una intervención que sucede durante la prueba y cuyo objetivo es el desarrollo de las capacidades medidas de los examinandos. La motivación para esta intervención se encuentra en la idea de que las capacidades del ser humano son maleables por la mediación recibida y por el contexto social y, por tanto, de ser mediadas por otro ser humano, u otra herramienta humana, podrían desarrollarse y visibilizar aspectos y actitudes hasta el momento invisibles en el aprendizaje.

Siendo la evaluación una práctica educativa inherente en la comunidad académica global, este estudio plantea otros caminos para explorar con respecto a la evaluación tradicionalmente estática, en favor de una forma de evaluar dinámica, identificando sus fortalezas y debilidades y difundiendo las inconsistencias y obligaciones que surgen a los docentes coherentes con entender que los procesos de aprendizaje y desarrollo de la persona son dinámicos, sociales y mediados (Vygotsky, 1978), y por tanto, las capacidades de la persona son flexibles y no pueden evaluarse de manera apropiada de forma estática.

La evaluación dinámica tiene sus orígenes en la psicología sociocultural sobre el aprendizaje y el desarrollo de la persona (Vygotsky, 1978), según la cual, las capacidades mentales y emocionales del ser humano solo pueden comprenderse si se estudian en sus procesos de formación y desarrollo, sobre todo analizando las herramientas de mediación que usamos para nuestro aprendizaje como el lenguaje, la imitación o el juego. La evaluación dinámica propone integrar la instrucción y la evaluación en una única actividad, tanto para enseñar mejor y promover el desarrollo de los estudiantes, como para determinar y medir capacidades emergentes de los mismos (Sternberg y Grigorenko, 2002).

La evaluación educativa tradicional, inclusive la evaluación en la enseñanza de segundas lenguas, orientada hacia el producto de aprendizaje y la consecución de la tarea en vez de hacia el proceso de mediación en las actividades de aprendizaje, asume implícitamente que las habilidades son atributos estables. El inconveniente desde la aproximación sociocultural acerca de esta evaluación “estática” es la incorrecta asunción de que la actuación de los examinandos es estable y que representa el conjunto de sus capacidades que también son

estables (Poehner y Lantolf, 2005). La evaluación dinámica surge como respuesta a la necesidad de medir estas capacidades flexibles, que cambian dependiendo de la ayuda o asistencia que recibimos. Para ello, considera dos nidos de información adicional: la actuación asistida del estudiante, es decir, el progreso alcanzado al recibir esa mediación y el tipo de asistencia o mediación recibida.

A pesar de que esta forma de evaluación ha recibido una atención considerable en las últimas décadas en diferentes campos de evaluación educativa como con niños con discapacidad intelectual o con retraso escolar (Sternberg y Grigorenko, 2002), no ha sido implementada por profesores e investigadores en el campo de la lingüística aplicada de manera sistemática (Veen et al., 2016). De acuerdo con Robbins (2001) Vygotsky era tan futurista que solo en el siglo XXI, llegarían a comprenderse sus ideas. Sin embargo, actualmente ya es posible identificar distintas tendencias en la investigación e implementación de la evaluación dinámica, que, como Antón (2019) sugiere, sitúan a la evaluación dinámica en un estado emergente, pero no incipiente, ya que, en la actualidad, la evaluación dinámica es la pieza que encaja con los intereses de la lingüística aplicada en encontrar soluciones concretas a problemas difíciles como la evaluación válida de la competencia comunicativa de los estudiantes de lengua.

1.2 Interés personal y objetivo del autor y del tema

La intención de ser capaz de valorar sin renunciar a mis valores me ha llevado a cuestionarme los procedimientos de evaluación en el aula: su sentido, construcción, consecuencias e implicaciones.

La evaluación es una actividad primitiva, presente en todos los ámbitos de la existencia humana y constante a lo largo de la misma. El ser humano es evaluado desde antes de su nacimiento y, en consecuencia, aprende a evaluar y evalúa. Aun conociendo “las reglas del juego”, no deja de experimentar cierto recelo e intranquilidad al sentirse evaluado. La evaluación educativa ha coincidido con un interés personal de honrar mis valores y actuar ante conflictos éticos recurrentes y especialmente en aquellos recurrentes en mi actividad, pensamiento y sensibilidad docente.

En primer lugar, ante la antítesis del fin del examen *vs* el examen final. Si la existencia de la evaluación se justifica en la necesidad de medir, conocer el progreso, diagnosticar, incluso pronosticar, ¿por qué la finalidad de un examen final se reduce a la calificación? ¿Por qué este tipo de actividad sigue considerándose evaluación cuando no comparte la misma finalidad?

En segundo lugar, la paradoja del error que permite y fomenta los errores en la clase por considerarse parte del aprendizaje, pero los penaliza en una evaluación ligada a la calificación. A pesar de la creciente tolerancia al error dentro del aula, el sistema premia la penalización del error en el exterior de ella. La evaluación, practicada como prevención a la reincidencia refuerza el uso penalizador. En tercer lugar, la ausencia de coherencia agentiva entre los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación cuando el 80% de actividades dentro del aula persiguen la interacción y co-construcción del conocimiento, pero el 90% de la calificación final se sustenta en criterios individuales. La socialización de la inteligencia y los procesos de aprendizaje basados en la co-construcción del conocimiento apenas aparecen representados en el proceso de evaluación y cuando lo hacen se tratan de aislar para maximizar el reconocimiento individual de la actuación del estudiante en la calificación final.

La hipótesis de esta investigación plantea que la evaluación dinámica puede rendir información más completa de las aptitudes lingüísticas de los estudiantes de segunda lengua. Bajo el paraguas de la Teoría Sociocultural, se posibilita la reacción al error como un ingredientepreciado en el conocimiento de las habilidades de los estudiantes y como oportunidad de intervención en su proceso de desarrollo. En la evaluación dinámica, la evaluación y la instrucción dejan de considerarse acciones e intenciones diferentes y se integran en una misma actividad. El profesor no abandona su rol de instructor para convertirse en evaluador externo, su intervención en el proceso de evaluación no invalida al mismo, sino que es determinante a la hora de coordinar o posibilitar el dinamismo. De igual manera, la capacidad medida puede socializarse. Tampoco el trabajo o la interacción entre compañeros o con el profesor invalida el proceso de evaluación. La mediación distancia su esencia de obstáculo a la fiabilidad y defiende su validez ecológica (van Lier, 2004) como necesidad de dinamismo, sin el cual no sería posible comprender el desarrollo de las capacidades estudiadas. En suma, el objetivo de la evaluación dinámica, mediada y social es documentar el futuro y no verificar el pasado (como en la evaluación estática).

1.3 Metodología empleada

Este estudio se inscribe dentro de los principios de la investigación-acción participativa (Kemmis et al, 2014). El diseño de la intervención es parte de la investigación, el profesor es el investigador y el objetivo es documentar las oportunidades de aprendizaje que surgen a partir de la intervención, no solamente el resultado de esta. Esta investigación-acción participativa presenta un estudio de caso (Duff, 2008) cuyo objetivo es entender las diferentes dimensiones

de la evaluación dinámica en el aula de ELE a través del estudio de las oportunidades de aprendizaje como unidad de análisis para entender la ED, la justificación de las calificaciones en las pruebas escritas para entender la conciencia del aprendizaje y el cálculo del potencial de aprendizaje (*learning potential score*, LPS) para entender el desarrollo futuro.

1.4 Estructuración

Para entender la evaluación dinámica es necesario enmarcar el concepto investigado dentro de la literatura conectando los mundos de la psicología sociocultural y la evaluación de lenguas. En el capítulo 2, se describen las bases de la teoría sociocultural que explican la razón, necesidad y características de la evaluación dinámica en los procesos de evaluación educativa y se presentarán estudios que sustentan la implementación y alcance de la evaluación dinámica en contextos lingüísticos. La esencia del dinamismo consiste en la inclusión, en el proceso de evaluación, de diferentes estrategias de mediación dirigidas a regular las capacidades emergentes de un estudiante en el espacio evaluable que prosigue a la capacidad demostrada de forma independiente. De esta forma, la evaluación dinámica está directamente relacionada con el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1978). Si la evaluación no dinámica, la evaluación estática, pretende evaluar el nivel de desarrollo real de un estudiante retrospectivamente, es decir, lo que un estudiante ha aprendido hasta el momento actual, la evaluación dinámica incorpora además el nivel de desarrollo potencial, es decir, lo que el estudiante puede hacer en su Zona de Desarrollo Próximo. En el capítulo 3, se presenta el concepto de evaluación en el campo de la lingüística aplicada definido por su distinción entre valoración, examinación y calificación y sujeto a las cualidades propias de la evaluación. La claridad de los procedimientos de la evaluación permitirá definir la evaluación dinámica y distinguirla de la evaluación estática y de la evaluación formativa. El empleo de los términos evaluación y examinación en este trabajo se basa en una distinción consciente y no arbitraria.

En el capítulo 4 se explica la metodología de la investigación-acción participativa con la documentación de las implementaciones realizadas durante dos cursos académicos, seguida de la descripción de los datos recogidos y el análisis de estos en el capítulo 5. Finalmente, en el capítulo 6, se presentan las conclusiones resultantes de esta investigación con el objeto de continuar la discusión en el campo de la lingüística aplicada. Se espera que este estudio contribuya a la reflexión de los profesores de segundas lenguas y lenguas extranjeras sobre el papel de la evaluación, la implicación de sus instrumentos y de la información recogida en sus procesos para el ejercicio consciente de la profesión.

El reconocimiento de la participación del profesor-investigador en la investigación-acción participativa sustenta su validez ecológica. Por este motivo, cada uno de los capítulos de esta tesis se encuentra sucedido por una narrativa personal que permite acercarse a mis recuerdos e interacciones con la investigación.

1.5 Agradecimientos

En primer lugar, deseo expresar mi agradecimiento al director de esta tesis doctoral, Dr. Eduardo Negueruela por el respeto a mis intereses e ideas, por una dirección que ha facilitado, guiado y posibilitado la ejecución de estas, por su ejemplo de serenidad y por cada valiosa palabra en momentos de duda.

Por su orientación y atención a mis consultas, amabilidad para facilitarme referencias, su tiempo y sus ideas, mi agradecimiento al Dr. Próspero García que desde Rutgers University ha seguido este proyecto con genuino interés.

A ILCE, por la confianza extendida desde que llegué a la Universidad de Navarra y por brindarme la oportunidad de realizar esta investigación. A mis compañeros, con quienes he compartido proyectos e ilusiones durante estos años, por su incondicional apoyo profesional y humano.

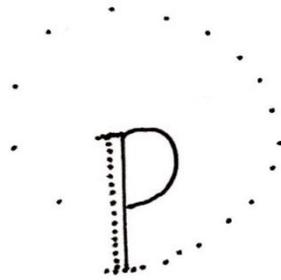
A todos mis profesores, por los que he llegado a ser profesora y a todos mis estudiantes, por los que sigo siéndolo. Mención especial para los estudiantes que participaron en esta investigación por su generosidad y su disposición a construir conmigo.

Por último, quiero agradecer a mis amigos, pareja y familia el apoyo moral y vital que me han transmitido y a quienes prometo intentar compensar el tiempo concedido. Esta investigación no hubiera sido posible sin su confianza, paciencia y solidaridad.

A todos vosotros, gracias.

Diario de la investigadora (I)

No quería que mi historia como investigadora permaneciera oculta en la exposición de este proceso. Es necesario contarla para informar de cómo yo, como parte del contexto de investigación-acción participativa, he configurado el estudio del caso que voy a contar y para validar mis conclusiones. Honrar la subjetividad de esta investigación significa detectar cuándo y cómo intervienen mis sentimientos en ella. Honrar su ecología implica documentar cómo ella me ha transformado a mí.



2. Marco teórico I: La Teoría Sociocultural

“The individual and the environment form an inseparable dialectal unity that cannot be understood if the unity is broken.”

Poehner y Lantolf (2005, p. 239)

La evaluación dinámica se refiere a un modelo de evaluación que integra la instrucción como un componente más del proceso evaluativo con el objetivo de entender y desarrollar las capacidades del aprendiz a través de una intervención que crea una zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978). Enmarcada en la psicología sociocultural sobre el aprendizaje y el desarrollo de la persona, la evaluación dinámica fue en primer lugar conceptualizada por Luria (1961) en oposición o diferenciación de modelos de evaluación estáticos o tradicionales. De acuerdo con Luria (1961), la evaluación estática es imprecisa al asumir que la actuación de los aprendices de manera individual en una prueba representa el conjunto de sus capacidades (Luria, 1961, citado en Poehner y Lantolf, 2005). Por el contrario, un modelo de evaluación dinámico tiene en cuenta dos datos adicionales que son la actuación del aprendiz al recibir determinada asistencia (mediación) y el punto hasta el que el aprendiz puede llegar al recibir esa asistencia (su potencial de aprendizaje).

En este capítulo se revisa la historia y los principios de ED hasta exponer las actuales tendencias de investigación en ED en el campo de segundas lenguas. Siguiendo una enmarcación histórica de su origen y desarrollo (2.1), se presentan los dos conceptos que fundamentan este modelo de evaluación: la Zona de Desarrollo Próximo (2.2) y el concepto de mediación (2.3) para poder explicar el funcionamiento y propósito resultante del diferente enfoque de medición de la actividad de la ZDP: intervencionista o interaccionista (2.4) y la forma en la que la mediación aparece en este modelo de evaluación (2.5).

2.1. Origen histórico

La evaluación dinámica se entiende mejor enmarcándola en la biografía de Alexander Luria. Alexander Romanovich Luria (1902-1977) comenzó su carrera como psicólogo en los primeros años de la Revolución Rusa (1917), un contexto que lo desmarca de sus contemporáneos europeos y norteamericanos.

The difference between us lies in the social and historical factors that influenced us. From the outset it was apparent that I would have little opportunity to pursue the kind of well-ordered, systemic education that serves as the cornerstone for most scientific careers. In its place life offered me the fantastically stimulating atmosphere of an active, rapidly changing society. My entire generation was infused with the energy of revolutionary change- the liberating energy people feel when they are part of a society that is able to make tremendous progress in a very short time (Luria, 1979, p.17).

Quizá este ambiente de formación menos estructurado es el que explica, al menos en parte, las propuestas innovadoras de Luria. Para el momento en el que Luria y Vygotsky se conocen en 1924 en el Segundo Congreso de Psiconeurología en Leningrado, Luria ya trabajaba con el psicólogo soviético Leontiev y afirma que ambos estuvieron encantados de que Vygotsky se uniera a su grupo de investigación que llamaban la “troika” desde el que emprender la edificación de una teoría más amplia sobre los procesos psicológicos humanos.

With Vygotsky as our acknowledge leader, we undertook a critical review of the history and status of psychology in Russia and the rest of the world. Our aim, overambitious in the manner characteristic of the times, was to create a new, comprehensive approach to human psychological processes (Luria, 1979, p.40).

El proyecto de Luria se enmarca en los principios de la psicología sociocultural. El planteamiento de Luria sobre ED incluye conceptos vigotskianos centrales como la zona de desarrollo próximo (ver 2.1) y la mediación (2.2).

Feuerstein (1979) descubrió en la ED la manera de medir la capacidad individual de apropiarse de la mediación y diseñó un proceso de evaluación al que llamó “la experiencia de aprendizaje mediado” (MLE, *mediated learning experience*). Brown y Ferrara (1985) desarrollaron la dinámica de asistencia graduada *Graduated Prompt Approach*, un procedimiento de entrega de pistas estandarizadas, preparadas con anticipación y organizadas de más implícita a más explícita que ha servido de orientación en estudios posteriores.

En los últimos treinta años, la ED ha recibido una atención considerable en el campo de la lingüística aplicada y en las ciencias sociales (Sternberg y Grigorenko, 2002), sin embargo, hasta ahora no muchos docentes la han incluido en sus prácticas de evaluación (Veen et al, 2016). Robins (2001) sostiene que muchos autores consideran a Vygotsky tan futurista que sus pensamientos sólo podrían entenderse en el siglo XXI. Sin embargo, actualmente es posible afirmar que la investigación en ED ya no está en su infancia, pues existen diferentes corrientes y aproximaciones dinámicas como la ED individualizada (Birjandi y Ebadib, 2012; Poehner e Infante, 2019) en la que los estudiantes se reúnen a solas con el mediador, la ED

computarizada, que ofrece pistas y orientación organizada de más implícita a más explícita cuando los estudiantes fallan a preguntas de corrección automática (Shabani 2012; Pishghadam et al., 2011; Pishghadam y Barabadi, 2012; Teo, 2012; Poehner y Lantolf, 2013; Poehner et al., 2015, 2019), o la ED grupal (Poehner, 2009; Alavi et al., 2012; Davin y Donato, 2013; Shabani, 2014) en la que se presentan tareas que puedan resolverse en grupo con la mediación adecuada ya sea en forma de la orientación, apuntes o palabras clave pero siempre proporcionada de forma consistente y gradual, de más implícita a más explícita.

Para determinar el potencial educativo de la evaluación dinámica es importante reflexionar de forma crítica sobre su integración en la enseñanza y en la evaluación, enlazando los mundos de los profesores y los psicólogos educativos (Veen et al, 2006). Por esos motivos, en primer lugar, se presentan y describen los cimientos socioculturales que sostienen este puente: la Zona de desarrollo Próximo y la Mediación.

2.2 La zona de desarrollo próximo

El concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) surge en la psicología sociocultural cuando Vygotsky detecta un inconveniente en la interpretación del desarrollo mental de los niños calculado en base a las capacidades que demuestran de forma independiente e insiste en que los aprendices (niños) pueden superar el límite de sus capacidades independientes a través de la imitación al trabajar de forma colectiva y/o supervisada por los adultos.

En los estudios acerca del desarrollo mental de los niños, generalmente se supone que únicamente aquellas actividades que los pequeños pueden realizar por sí solos son indicativas de las capacidades mentales. Presentamos a los niños una batería de tests o una serie de tareas de distintos niveles de dificultad y juzgamos el alcance de su desarrollo mental basándose en el modo en que resuelven los problemas y a qué nivel de dificultad lo hacen. Por otra parte, si ofrecemos ayuda o mostramos cómo hay que resolver el problema y el niño lo soluciona, o si el profesor inicia la solución y el pequeño la completa, o si lo resuelve en colaboración con otros compañeros -en pocas palabras, si el niño no logra una solución independiente del problema-, la solución no se considera indicativa de su desarrollo mental (Vygotsky, 1978, p.132).

Es por esto por lo que Vygotsky distingue entre una zona que separa aquello que los aprendices o niños pueden hacer por sí mismos y aquello que no pueden lograr ni siquiera en colaboración con otros compañeros o recibiendo la guía y ayuda de los adultos. Esta zona intermedia, a la

que denomina Zona de Desarrollo Próximo, incluye aquello que los aprendices son capaces de hacer cuando reciben asistencia de un adulto, profesor o compañero más capaz.

La zona de desarrollo próximo define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario. Estas funciones podrían denominarse “capullos” o “flores” del desarrollo, en lugar de “frutos” del desarrollo. El nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente (Vygotsky, 1978, p. 134).

La distinción de niveles de desarrollo mental revoluciona una conceptualización de los procesos de maduración y aprendizaje orientado hacia los niveles evolutivos alcanzados, manifestando que éste resulta ineficaz para el desarrollo total del niño y que el buen aprendizaje es solo aquel que precede el desarrollo. La interpretación de desarrollo mental como la ZDP sugiere asimismo la necesidad de un cambio en las conclusiones trazadas a partir de pruebas de diagnóstico del desarrollo (estáticas) que sólo tienen en cuenta las capacidades demostradas en actuación independiente.

En la teoría sociocultural, la evaluación dinámica es la respuesta psicoeducativa a la medición de la actividad que ocurre en la ZDP. En la práctica, esta medición ha tomado diferentes enfoques (Poehner y Lantolf, 2005). La medición cuantitativa se ha traducido en la evaluación dinámica intervencionista al conceptualizar la interpretación de la actividad en esta zona como la diferencia entre lo que el aprendiz puede hacer de forma independiente y lo que puede hacer acompañado y en el cálculo del potencial de aprendizaje del estudiante basado en la manifestación de su actuación en ambas zonas. De forma paralela, el enfoque de medición cualitativo de la ZDP se ha ocupado de la investigación de los procesos psicológicos que el aprendiz tiene en la siguiente fase de su desarrollo y que éste evidencia en reacción a la mediación.

2.3 La mediación

Vygotsky (1978) diferencia la transmisión del conocimiento de la mediación en que la última es la guía que un experto ofrece a los aprendices para mejorar o realzar su actividad al apropiarse de conocimientos nuevos y aproximarse y alcanzar su siguiente nivel de desarrollo.

En el escenario de la evaluación dinámica, la mediación desempeña un papel protagonista. Si bien para conocer la zona de desarrollo real de una persona (ZDR), basta con

encontrar el instrumento de medida adecuado, para conocer la zona desarrollo próximo, medir no es suficiente, es necesario mediar. La evaluación estática permite evaluar lo que las personas son capaces de hacer hasta el momento, lo que han alcanzado en su zona de desarrollo real. Sin embargo, para determinar las capacidades en su conjunto, incluidas aquellas emergentes, es necesario dinamizar la evaluación incorporando formas de mediación contingente a las capacidades del estudiante para poder medir en su zona de desarrollo próximo (ZDP). La integración de la mediación permite, por un lado, examinar las razones por las que los estudiantes son capaces o incapaces de completar una tarea de forma independiente y/o asistida. Por otro lado, permite determinar la cantidad y calidad de la asistencia que los estudiantes necesitan para resolver una tarea (García, 2018).

Cuando el enfoque de la evaluación está en el esfuerzo que los estudiantes hacen o en las estrategias de mediación que reciben, es posible superar o cuestionar la creencia de que las habilidades son estáticas (Smith, 2007, p. 17). Para ello, toda mediación en un proceso de enseñanza-aprendizaje orientado al desarrollo no solo debe ser coherente y reflejar las intenciones de aprendizaje, sino también contingente, y otorgarse en la medida necesaria para guiar a los estudiantes en la buena dirección. En el andamiaje, como Meadows (2004) explica, a medida que el aprendiz resulta capaz de atender a más componentes de una actividad, de comprender mejor cómo se interrelacionan y de comprender la finalidad de la tarea y de cómo resolverla, el profesor va reduciendo la asistencia proporcionada. En la evaluación dinámica, la evolución de la mediación es diferente, puesto que comienza de la forma más sutil y crece en explicitud en tanto que en presencia para sintonizarse en la ZDP del aprendiz. Como Aljaafreh y Lantolf (1994) sostienen, *“The idea is to offer just enough assistance to encourage and guide the learner to participate in the activity and to assume increased responsibility for arriving at the appropriate performance”* (p. 469).

Numerosos estudios han confirmado los efectos positivos de la mediación en el aprendizaje explicando su presencia en la evaluación dinámica y su relación con la regulación de los procesos psicológicos del aprendizaje. Herazo y Donato (2012), atendiendo a las distintas herramientas de mediación reportadas en el campo de la enseñanza y adquisición de segundas lenguas, reconceptualizan la mediación considerando tres dimensiones interdependientes y describen cada movimiento mediador que ejercen los profesores durante la clase en relación con su foco, momento y herramienta empleada. De esta forma, la mediación se puede enfocar sobre el significado cuando apoya la producción de los estudiantes de contenido relevante; en el afecto, si se dirige la mediación a estimular la participación de los estudiantes; o en la forma si la mediación se enfoca en precisión lingüística. De acuerdo con el

momento en el que se proporciona la mediación, esta puede ser proactiva, durativa o reactiva. Cuando la mediación se usa para orientar la atención de los estudiantes a su futura actuación, animándolos a elaborar su mensaje o establece una expectativa en forma o contenido de lo que vayan a expresar es proactiva. La durativa ocurre mientras los estudiantes tratan de expresarse y la reactiva se refiere a aquellos movimientos que orientan la atención de los estudiantes a elocuciones anteriores, generalmente incorrectas o imprecisas. Existen numerosas herramientas educativas dispuestas al servicio de la mediación como preguntas y movimientos de elaboración, pistas, reformulaciones, traducciones, ejemplos, repeticiones, modelos, metalenguaje, etc. Considerando el momento de aparición de la mediación en el proceso de evaluación, Sternberg y Grigorenko (2002) distinguen dos procedimientos de evaluación dinámica denominados formato sándwich y el formato pastel. Por último, de acuerdo con la interpretación de la medición en la ZDP, Poehner y Lantolf (2005), distinguen entre un enfoque más psicométrico y otro más clínico a los que se refieren como enfoque intervencionista e interaccionista respectivamente.

2.4 La medición de la actividad en la ZDP

Según el enfoque cuantitativo o cualitativo de la medición de la actividad que ocurre en la ZDP, Poehner y Lantolf (2005) distinguen entre la evaluación intervencionista (2.3.1) que cuantifica la actividad en esta zona como la diferencia entre lo que el aprendiz puede hacer de forma independiente y lo que puede hacer acompañado. De forma paralela, el enfoque de medición cualitativo de la ZDP se ha ocupado de la investigación de los procesos psicológicos que el aprendiz tiene en la siguiente fase de su desarrollo y que éste evidencia en reacción a la mediación.

2.4.1 El enfoque intervencionista

De acuerdo con Poehner (2008), la característica que define la evaluación dinámica intervencionista es el uso de procedimientos de administración y formas de asistencia estandarizadas. Este tipo de evaluación proporciona resultados cuantificables que permiten la comparación entre grupos y la predicción acerca de la actuación futura. Al igual que la evaluación estática estandarizada es cuantificable por medio de referencias de criterio o norma, la evaluación dinámica es cuantificable por medio de una referencia de desarrollo.

En la literatura se encuentran ejemplos de enfoques intervencionistas individualizados en los que el dinamismo se integra a través de diferentes niveles de intervención (Compernelle

y Zhang, 2014; Hamavandi et al., 2017). A modo ilustrativo, quisiera aludir al estudio de Compernelle y Zhang (2014) sobre el desarrollo de habilidades emergentes de control morfológico de inglés como L2 en una evaluación dinámica individualizada con cuatro niveles de intervención. Dependiendo de la valoración (respuesta correcta/incorrecta) de la actuación independiente, los estudiantes reciben una puntuación y una pista destinada a desarrollar su control morfológico. Si la respuesta es correcta, los estudiantes reciben 4 (la puntuación máxima), pero si no es correcta, se les da la oportunidad de responder de nuevo y si aciertan reciben 3 puntos. Si no aciertan, se les ofrece una ayuda en forma de focalización en una palabra o grupo de palabras específico y si aciertan, reciben 2 puntos. Si fallan, se les ofrece una ayuda metalingüística y si responden correctamente, reciben 1 punto. Si llegados a este punto, los estudiantes no pueden proporcionar la respuesta correcta, el examinador se la proporciona acompañada de una explicación y reciben 0 puntos.

En búsqueda del aumento de eficiencia en la evaluación intervencionista individualizada se han desarrollado diversos estudios (Pishghadam et al., 2011; Poehner y Lantolf, 2013; Khonamri y Sana'ati, 2014; Poehner et al., 2015; Zhang y Lu, 2019) en programas de evaluación computarizada. Este formato, no solo ha hecho más efectiva la evaluación al permitir administrar ED a varios estudiantes de forma simultánea con una mediación programada en forma de respuesta automática. También ha agilizado el acceso a informes de resultados individuales generados de forma automática (Teo, 2012; Poehner y Lantolf, 2013).

La medición en el enfoque intervencionista operacionaliza el impacto de la mediación en el proceso de aprendizaje. En el siguiente apartado se describe la propuesta de Kozulin y Garb (2001) para calcular el potencial de aprendizaje del estudiante.

2.4.2 El potencial de aprendizaje

Una de las formas de comparar la actuación de los estudiantes antes y después de la mediación es estudiando la correlación entre sus respectivos resultados. Kozulin y Garb (2001) proponen una fórmula matemática que operacionaliza el potencial de aprendizaje de los estudiantes (LPS, *learning potential score*) en un índice que refleja tanto la apropiación de la mediación como la actuación total del estudiante.

$$(2S_{post} - S_{pre}) / S_{max}$$

En esta fórmula, S_{pre} y S_{post} son las puntuaciones del estudiante para la primera y segunda prueba y S_{max} sería la puntuación máxima posible. De acuerdo con los autores, esta

operación rinde una base teórica que permite la distinción entre estudiantes con mayor y menor potencial de aprendizaje. Por ejemplo, un estudiante que, en la primera prueba, actuación individual, obtuviera una puntuación baja de 50/100 y que tras la mediación alcanzara un progreso significativo de la puntuación máxima (100) en la segunda prueba, tendría un potencial de aprendizaje muy alto ($LPS=1.5$). Un estudiante que obtuviera la misma calificación (50) en ambas pruebas tendría un potencial inferior ($LPS=0.5$). Todos los casos resultantes de las diferentes combinaciones pueden situarse entre estos dos extremos.

Kozulin y Garb (2001) subrayan el valor instructivo que ostenta la evaluación dinámica a la hora de diseñar programas individualizados para estudiantes con diferentes necesidades de aprendizaje. De esta forma, recomiendan diversificar los programas de aprendizaje de acuerdo con estos resultados. Por ejemplo, considerando los resultados de una investigación a 23 estudiantes de inglés como lengua extranjera en un centro pre-académico de Israel, los investigadores sugieren trabajar estrategias de procesamiento de información con los estudiantes que demuestren una actuación independiente media y potencial insuficiente. Aquellos estudiantes con una actuación independiente media y alto potencial de aprendizaje podrían recibir material más complicado y más oportunidades de trabajo independiente. Y para aquellos estudiantes tanto con actuación independiente como con potencial bajo, recomiendan una mayor inversión en sus habilidades generales de aprendizaje y resolución de problemas que pueden ser basadas en material lingüístico más básico.

En el estudio anteriormente mencionado de Compernelle y Zhang (2014), se presentan las puntuaciones de la actuación independiente y la actuación asistida y es posible seguir el cálculo del potencial de aprendizaje para cada uno de los rasgos morfológicos evaluados. Siendo los tres índices superiores a 1, los investigadores concluyen que el estudiante responde a la mediación de forma positiva y que por tanto estaría listo para recibir instrucción en morfología en un nivel acorde al de la prueba.

2.4.3 El enfoque interaccionista

En contraste con la evaluación cuantitativa, la aproximación interaccionista se interesa por una evaluación cualitativa de los procesos psicológicos y las dinámicas de desarrollo de los aprendices. Vygotsky (citado por Poehner y Lantolf, 2005 p. 240) “insistía en que no debíamos medir al niño, sino interpretarlo” y esto solo es posible mediante una interacción y cooperación con él. En una evaluación dinámica interaccionista, la mediación surge de la interacción que tiene lugar entre el examinador y el examinando. Durante esta evaluación no se usan pistas

prefabricadas o planificadas con antelación, sino que la mediación aparece en forma de interacción colaborativa favoreciendo la co-regulación de los procesos psicológicos evaluados.

Algunos estudios intervencionistas han construido escalas de intervención basadas en análisis de evaluaciones interaccionistas (Ableeva, 2010; Alavi et al., 2012; Ahmadi y Beheshti, 2018) que exploran las socializaciones entre estudiantes y el profesor. Hay aproximaciones interaccionistas que también exploran las socializaciones entre estudiantes como es el caso de García (2010) que distingue dos niveles o fases de mediación interactiva. En la primera fase, los participantes incapaces de autorregularse disponen de acceso a mediación con otros compañeros, pero únicamente en la L2. En los casos en los que esta mediación resultaba insuficiente, en la segunda fase, el profesor como mediador ofrecía interacción regulada de más implícita a más explícita y que incluso podía llegar al uso de la L1.

La medición en el enfoque interaccionista atiende al procesamiento de la mediación por parte del estudiante y a la distribución de responsabilidad en el aprendizaje cuando este es socializado. En el siguiente apartado se explican los procesos de regulación e internalización de la mediación.

2.4.4 Regulación e internalización de la mediación

El aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar solo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos del niño (Vygotsky, 1978, p. 138).

Definida por Vygotsky como “la reconstrucción interna de una operación externa” (1978, p. 92), la internalización es la capacidad de apropiación de la mediación que tiene un estudiante y que le permite regular su actividad psicológica de manera independiente. Vygotsky entiende por regulación el uso de las formas de mediación para ejercer control sobre el comportamiento psicológico de la persona (Poehner, 2018). Dependiendo de la procedencia y direccionalidad de las estrategias de regulación, la teoría sociocultural distingue entre heteroregulación como el uso de formas de mediación ofrecidas en un ambiente social; la co-regulación, entendida como el proceso de negociación interactiva y supeditada entre el mediador y el aprendiz, quien señala e informa al primero de sus necesidades y de la evolución de las mismas para que este responda consecuentemente y proporcione orientación durante el proceso; y la autorregulación, referida al uso que hace la persona de la mediación ya

internalizada para controlar su propio pensamiento y resolver problemas de forma independiente.

Mientras que la autorregulación revela la zona de desarrollo real del aprendiz (ZDR), la respuesta del aprendiz a formas externas de mediación co-reguladoras como la interacción dialógica (Davin, 2016) o hetero-reguladoras como el uso de modelos y diagramas didácticos (Negueruela, 2013) permite conocer las capacidades que se encuentran en su ZDP (Poehner et al., 2015). La responsabilidad del aprendizaje, distribuida entre el mediador y el aprendiz, tampoco es estática o equilibrada, sino que gradualmente el segundo se va apropiando del control sobre la actuación (Aljaafreh y Lantolf, 1994). El desarrollo se encuentra en el movimiento regulador que recibe el aprendiz y la responsabilidad que asume de su propia actuación lingüística. En este movimiento, las formas de mediación más explícitas pierden relevancia en favor de las implícitas, lo que aumenta el control del aprendiz sobre la actuación lingüística.

2.5 La aparición de la mediación en la ED

Sternberg y Grigorenko (2002) distinguen dos procedimientos de evaluación dinámica dependiendo de la aparición de la mediación en la evaluación. Estos procedimientos son conocidos como el formato sándwich y el formato pastel.

2.5.1 El formato sándwich

El formato Sándwich recibe su nombre porque la mediación ocurre entre dos pruebas. En primer lugar, el examinando realiza una prueba inicial y después recibe instrucción, ya sea planificada con anterioridad o ajustada a unas necesidades descubiertas en esa prueba inicial. Por último, los examinandos realizan una o una serie de pruebas finales. Para determinar el impacto de la mediación en el aprendiz, el investigador debe tomar el resultado de la prueba inicial como referencia y compararla con la prueba final.

Algunos ejemplos de uso del formato sándwich en la aproximación intervencionista se pueden encontrar en la enseñanza de inglés como lengua extranjera como: Hamavandi et al. (2017) al usar estímulos preestablecidos para construir la ZDP o la investigación de Farangi y Saadi (2017) con un diseño de prueba-enriquecimiento-prueba en un experimento grupal. Por otro lado, el estudio de Hessamy e Ghaderi (2014) es un ejemplo de sándwich interaccionista

en el que el grupo experimental recibe mediación tras la prueba inicial en forma de sugerencias, pistas, explicaciones y preguntas de orientación del examinador.

2.5.2 El formato pastel

En el formato pastel, la evaluación incluye la mediación durante todo el proceso, pregunta a pregunta. La capacidad de aprender del examinando se mide durante el proceso de evaluación-aprendizaje y se retroalimenta hasta que la pregunta se resuelve o se abandona su resolución, coloquialmente hablando, hasta que el evaluado tira la toalla. De acuerdo con Poehner (2008) este tipo de formato puede ser especialmente efectivo en procedimientos individuales ya que la mediación puede usarse para identificar dificultades pregunta a pregunta.

En las aproximaciones intervencionistas pastel, la mediación se ofrece en forma de pistas que van de más implícitas a más explícitas. Un ejemplo es el estudio de Poehner y Lantolf (2013), cuya mediación en forma de estímulo para cada pregunta en una prueba computarizada concentraba la atención de los aprendices en la parte clave del texto donde se encontraba la respuesta correcta. Otro ejemplo de pastel mediado oralmente se encuentra en el estudio de Daneshfar, et al. (2018) sobre el efecto de la evaluación dinámica en el aprendizaje de la gramática a través de tres pistas orales proporcionadas tras cada pregunta de gramática. Al ser una prueba intervencionista, estas pistas habían sido ya preparadas con anterioridad en anticipación de los posibles problemas que pudieran encontrar los estudiantes.

2.6 Tendencias de la ED en lingüística aplicada

En un recorrido por la literatura en ED relacionada con segundas lenguas, en este apartado se presenta la aparición del dinamismo en la evaluación en tres paradas: (1) pruebas de ubicación y diagnóstico de nivel, (2) instrucción y desarrollo del sistema lingüístico e (3) interacción de clase.

2.6.1 Capacidad de aprendizaje de lenguas, ubicación y diagnóstico de nivel

En el único estudio hasta la fecha sobre dinamización de pruebas diagnósticas de segundas lenguas, Antón (2008) dinamiza parte de una prueba diagnóstica de español como segunda lengua en una universidad norteamericana para estudiantes que desean especializarse en español. En esta prueba, se emplea el modelo interaccionista en las secciones de expresión oral y expresión escrita con el objetivo de diseñar un plan de instrucción individualizado para

aquellos alumnos con alta probabilidad de ser retados por el español, acompañado de un informe cualitativo de sus habilidades y recomendaciones para paliar sus posibles deficiencias en el nivel de preparación como la asistencia a tutorías o a horas de conversación.

El dinamismo en la prueba de expresión oral persigue distinguir entre diferentes niveles de dominio lingüístico en los alumnos ante un mismo error y se incluye mediante la figura del examinador que proporciona pistas de vocabulario o gramática a los examinandos durante una narración a partir de una historieta como soporte visual. En primer lugar, el estudiante narra la historia de forma independiente y si el examinador considera oportuno proporcionar mediación para que el estudiante eleve el nivel de su narración, lo hace mediante preguntas, instrucciones directas o pistas léxicas. Si tras la segunda narración, el examinador sigue considerando insuficiente el nivel de narración, él mismo narraría el texto pidiendo al estudiante que lo repitiera (Antón, 2013). El dinamismo en la sección de expresión escrita se consigue mediante la inclusión de tres fases de revisión mediada. Una vez escrito el texto, los estudiantes lo leen al examinador en voz alta y sin recibir ningún tipo de orientación, sino al escuchar el texto de su propia voz en voz alta, se les permite hacer revisiones. En la segunda fase, reciben acceso a un diccionario y a un manual de gramática y en la tercera se les permite consultar dudas con el examinador.

Otros estudios que subrayan el potencial de la evaluación dinámica para interpretar al estudiante y tomar decisiones más informadas han sido el de Poehner y Lantolf (2013) y Agheshteh (2015). Poehner y Lantolf (2013) diseñaron una prueba de ubicación dinámica computarizada a partir de medidas estandarizadas de comprensión de textos orales y escritos para chino, francés y ruso. Esta prueba de corrección automática genera dos puntuaciones, la real y la mediada, construyendo un perfil de estudiante más informado tanto para fines de ubicación como de adaptación de la instrucción (Poehner et al., 2016). A través de episodios de evaluaciones orales antes y después de recibir formación en DA, Agheshteh (2015) captura la redireccionalidad de la medición enfocada en la ZDR hacia la ZDP para evitar sobrevaloraciones e infravaloraciones de las capacidades emergentes de los estudiantes. Con el objetivo de desarrollar una prueba que permitiera conocer la aptitud lingüística de los aprendices de una segunda lengua Grigorenko, et al. (2000) diseñaron una prueba dinámica de aptitud basada en la capacidad de aprender un idioma artificial en la que la evaluación ocurría a medida que los estudiantes aprendían este idioma. Los resultados de esta prueba permitían identificar las modalidades de aprendizaje preferidas por los estudiantes y diagnosticar sus debilidades y fortalezas en el aprendizaje de una segunda lengua.

2.6.2 Desarrollo del sistema lingüístico

La segunda y más extensa parada del recorrido se dedica a los estudios orientados al desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes con el objetivo de mostrar cómo se concreta el dinamismo en estas evaluaciones y cuáles han sido hasta la fecha las estrategias de mediación más empleadas.

2.6.2.1 Desarrollo de vocabulario y gramática

Hessami y Ghaderi (2014) investigaron el papel de la evaluación dinámica en la adquisición de vocabulario de estudiantes de inglés como lengua extranjera. En su estudio intervinieron 50 estudiantes de entre 13 y 16 años que se dividieron en un grupo de control y uno experimental respectivamente. El dinamismo en la evaluación de aprendizaje de vocabulario se realizó siguiendo un formato de sándwich: ambos grupos hicieron un pre-test con 30 preguntas de vocabulario, seguido por cuatro sesiones de clase tradicionales en el grupo de control y cuatro sesiones de mediación en el grupo experimental que incluían pistas, explicaciones, sugerencias y preguntas intencionadas relacionadas con los resultados en la prueba anterior. Por último, se administró un post-test a ambos grupos y se analizaron y compararon los resultados estadísticamente. Las medias de ambos grupos en el pre-test fueron inferiores a las del post-test. Sin embargo, si bien la media de los grupos en el pre-test no era significativa, en el post-test, la media del grupo que recibe la mediación resultó ser significativamente superior al grupo de control, lo que llevó a los investigadores a concluir que el tratamiento al error en forma de evaluación dinámica y mediación había sido productivo para el aprendizaje de vocabulario de inglés como lengua extranjera. Los autores defienden la adopción de la evaluación dinámica en la clase en favor de un mayor compromiso de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, mayor motivación y reducción de la ansiedad ante exámenes. Además, sostienen que la ED permite a los profesores mayor comprensión y conciencia de diagnóstico ante aquellas áreas en las que los estudiantes necesitan más ayuda.

Veen et al. (2016) presentan un instrumento para evaluar el desarrollo del vocabulario en niños de primaria de forma dinámica a través de un formato sándwich en el que tanto el pre-test como el post-test incluyen evaluación dinámica estandarizada (intervencionista) y el periodo de intervención incluye interacción y cooperación en actividades educativas significativas en la ZDP de los niños, diseñadas a partir de sus resultados en el pre-test con el objetivo de desarrollar su vocabulario en relación con un tema. En este periodo de intervención, los profesores observan, interactúan con los estudiantes y registran sus actuaciones en la clase.

Finalmente, los estudiantes hacen un post-test con la misma selección de palabras del pre-test, lo que permite conocer el nivel de desarrollo del vocabulario de los estudiantes y su sensibilidad a la instrucción o mediación (Veen, et al., p. 334).

Marzban y Nafarzadehnafari (2018) investigaron el uso de ED con un formato sándwich en la clase tomando como referencia la escala de regulación de Alajaafreh y Lantolf (1994) y destacando las siguientes acciones para los resultados del pre-test: señalización de respuestas equivocadas, identificación del error, explicación de respuestas incorrectas, pistas para que el estudiante llegue a la respuesta correcta, respuesta correcta, explicación del uso de la forma correcta.

Bahramlou y Esmaeili (2019) presentan el procedimiento de mediación gradual en una ED grupal de 4 niveles de regulación con el objetivo de desarrollar la capacidad de inferencia léxica de estudiantes de inglés como L2. En referencia a una serie de palabras resaltadas en un texto y pidiendo a los estudiantes que ya conocían el significado de la palabra permanecer en silencio, solicita la participación voluntaria de otros estudiantes para inferir el significado. En caso de que la respuesta sea correcta, solicita la explicación de cómo el estudiante llegó a inferir el significado. En caso de que sea incorrecta, el profesor solicita la participación de otro voluntario, y si de nuevo fuera incorrecta, el profesor proyecta el texto en la pizarra destacando las partes del texto que contienen pistas para la inferencia y pide a los estudiantes que consideren esas partes para inferir. Ante una tercera respuesta incorrecta, el profesor explica la relación entre las partes destacadas y la palabra y solicita la participación de otro voluntario. Ante una cuarta respuesta incorrecta, el profesor finalmente proporciona la respuesta correcta y continua con la siguiente palabra.

En el caso de la gramática, destaca el estudio de Compernelle y Zhang (2014) donde se documenta el uso de ED individualizada en conjunto con Imitación Elicitada (*Elicited Imitation*, EI) para promover el control emergente de morfemas gramaticales en estudiantes de inglés. Los investigadores documentan el diseño, administración y sistema de puntuación de la prueba. Siguiendo un formato pastel, el dinamismo se encuentra en hasta 4 niveles de regulación de la mediación de más implícita a más explícita para cada ítem de la prueba y en el registro de su actuación y respuesta a la mediación. La prueba consiste en la elicitación de frases en inglés con información gramatical marcada morfológicamente. Cuando el estudiante demuestra control independiente al repetir la frase correctamente obtiene la máxima puntuación (4). Si falla, recibe la indicación de escuchar de nuevo la frase con atención y elicitarla de nuevo. Si elicitada la forma gramatical correctamente recibe 3 puntos, pero si falla recibe orientación de atención a una palabra concreta. Si lo hace correctamente recibe 2 puntos, pero

si falla recibe una última oportunidad de repetición con orientación gramatical explícita. Si llegados a este punto el estudiante responde correctamente recibe 1 punto. En caso contrario, el mediador le proporciona y explica la forma correcta y se registra su respuesta con 0 puntos.

La ED también se ha usado como complemento a *Concept Based Instruction* (CBI). García (2012, 2019) examina el valor de la evaluación dinámica interaccionista como herramienta de mediación para fomentar la conciencia y el control del concepto de aspecto verbal para estudiantes y para profesores de ELE. A través de la interacción, el mediador diagnostica los conocimientos y creencias previos de los aprendices, establece una prognosis y adecua la mediación lingüística o metacognitiva de acuerdo con sus necesidades (2019).

Poehner e Infante (2017) investigan cómo la interacción mediada promueve el uso y la comprensión de conceptos en L2. Infante y Poehner (2019) también usan la ED en conjunto con CBI para promover el control del tiempo y aspecto verbal en estudiantes de inglés. Tomando como referencia la MLE (Feuerstein, 1979), proponen la conceptualización del Desarrollo Mediado (*Mediated Development, MD*). Esta propuesta se centra en el componente instructivo de la actividad en la ZDP. Consiste en el fomento del desarrollo del aprendiz a través de una interacción como apoyo de la apropiación de herramientas simbólicas (p. 70).

2.6.2.2 El dinamismo en la evaluación de la comprensión oral y escrita

La integración del dinamismo en pruebas de comprensión oral y escrita se ha caracterizado por la inclusión de pistas y orientaciones graduadas de más implícita a más explícita. Una de las tendencias como en Ableeva (2010), Pishghadam et al. (2011) en comprensión oral y Poehner et al. (2015) también en comprensión escrita, consiste en documentar la escala de regulación o pistas graduadas a posteriori, en base a un pilotaje o evaluación interaccionista anterior. A continuación, se presenta la forma en la que algunos estudios han elaborado y administrado estas escalas.

A través de una ED interaccionista de la comprensión oral Ableeva (2010) identificó carencias en fonología, gramática, léxico y conocimiento cultural como las principales problemáticas subyacentes que los estudiantes de L2 tienen al escuchar textos auténticos y construyó una lista de movimientos de mediación regulatorios a posteriori para determinar el progreso del estudiante hacia la autorregulación. Su escala ha influido en investigaciones posteriores, como es el caso de la ED intervencionista de Ahmadi y Beheshti (2018) o Alavi et al. (2012) que como novedad aplican la ED en contexto grupal. Siguiendo el modelo de Ableeva (2010) identifican las estrategias de mediación a posteriori y aportan dos estrategias adicionales: “recordatorios contextuales” y “reconocimiento de palabras clave”.

El dinamismo en pruebas de comprensión computarizadas se ha construido de diferentes formas. Por un lado, Poehner et al. (2015) presentan una prueba de comprensión oral y escrita con hasta cuatro niveles de mediación derivados de estrategias de mediación identificadas como efectivas en el pilotaje de administraciones dinámicas interactivas de la misma prueba. Sin embargo, a diferencia de estudios anteriores, Pishghadam et al. (2011) reportan la construcción de las pistas usando como referencia a las secciones de “*How to answer the question*” de los libros preparatorios a exámenes TOEFL, IELTS y GRE para incluir 5 niveles de mediación regulada y orientada a diferentes estrategias de lectura. La prueba que presenta Teo (2012) y que se incluye en el interior de un formato sándwich, también contiene cuatro niveles de mediación gradual, pero en este caso siempre orientada al desarrollo de la capacidad de inferencia. En su primer nivel, la mediación se centra en explicar en qué consiste leer entre líneas, en el segundo nivel, la mediación orienta al lector a enfocarse en ciertos párrafos o frases, en el tercero la mediación se enfoca en una frase concreta y se acompaña con una explicación sobre cómo la información puede ayudar al lector. En el último nivel, el estudiante recibe la respuesta correcta seguida de una explicación de cómo se realiza la inferencia.

2.6.2.3 El dinamismo en la expresión oral y escrita

La tendencia de integración del dinamismo en pruebas de expresión oral y escrita ha tomado como referencia el modelo intervencionista de Poehner (2005), el modelo gradual de Brown (2004) y la escala de Aljaafreh y Lantolf (1994) con 12 niveles de regulación identificados en el análisis de interacciones durante sesiones de evaluación individualizadas (Khohsima y Farokhipours, 2016; Taheri y Dastjerdi 2016; Tabatabaee et al., 2018; Shabani 2018).

Khohsima y Farokhipours (2016) llevaron a cabo un estudio mixto para explorar la utilidad de la evaluación dinámica en el desarrollo de la expresión oral de estudiantes de inglés como lengua extranjera a través de un doble enfoque de medición en formato sándwich. Por un lado, adaptaron el modelo intervencionista de Poehner (2005) para cuantificar el efecto de estrategias de mediación tomadas de la escala de regulación de Aljaafreh y Lantolf (1994). Por otro lado, implementaron la ED interaccionista, de la que se analizaron qué estrategias de mediación funcionaban mejor a la hora de desarrollar la expresión oral, calculando la frecuencia de aparición de cada estrategia. Al margen de la petición de explicación que el mediador hace con frecuencia para verificar la internalización del aprendizaje (Khohsima y Farokhipours, 2016, p. 596), las peticiones de repetición, la especificación del error, y las pistas

metalingüísticas destacan como las tres estrategias más frecuentes en este estudio, lo que conduce a considerarlas las más eficientes a en el desarrollo de la expresión oral.

Tomando como referencia el modelo gradual Brown y Ferrara (1985) y la lista regulatoria de Aljaafreh y Lantolf (1994), Taheri y Dastjerdi (2016) usan tres niveles de asistencia graduada ante los errores de los estudiantes. El primero pide a los estudiantes revisar la escritura, el segundo sugiere revisar una estructura específica y el tercero proporciona orientación más concreta. De forma similar, Tabatabaee et al. (2018) trabajaron en ED acumulativa en grupos de cinco estudiantes agrupados de acuerdo con su similitud en el nivel escritura demostrado. El profesor respondía a los errores del grupo tomando como referencia el modelo de Brown (1985) y respondía con mediación gradual basada en Poehner (2005) destacando los movimientos de hacer que la historia avance, petición de lectura, localización de error, especificación del error, traducción, ejemplo, opciones, respuesta correcta, explicación y petición de explicación.

2.6.3 Evaluación dinámica en la interacción de la clase de L2

Davin et al. (2017) y Herazo y Sagre (2016) han estudiado los procesos de mediación del aprendizaje de los estudiantes durante la interacción que ocurre en el aula de L2, en particular ante los errores que estos cometen. Sus estudios han contribuido al conocimiento de la ED teniendo en cuenta la dificultad de inferir el nivel actual de no uno, sino diversos estudiantes para proporcionar formas de medición que resulten en el desarrollo de sus respectivas conciencias y control sobre la L2. Entre sus aportaciones teóricas hasta la fecha (Herazo et al., 2019) destaca la distinción entre la ED y la retroalimentación correctiva (*corrective feedback, CF*). En la práctica, sus investigaciones han propuesto el estudio de la tridimensionalidad de los movimientos reguladores como herramienta de formación puente entre el uso de escalas regulatorias demasiado restrictivas y la ED interaccionista (Herazo y Sagre, 2016) y han defendido el seguimiento y posterior evaluación de la apropiación personal del estudiante de la mediación proporcionada por el profesor para verificar el desarrollo (Davin, 2016).

Herazo y Sagre (2016) proponen ayudar a los profesores a ser conscientes de su discurso animándolos a analizar episodios interactivos de sus propias clases desde un enfoque que atienda las tres dimensiones de la mediación complementarias e interdependientes: tiempo, foco y herramienta (Herazo y Donato, 2012). Esta investigación se centra en el enfoque de mediación empleado por profesores ante los errores de los estudiantes durante la clase ya que

estos ofrecen una ventana a las necesidades de instrucción y proporcionan al profesor la oportunidad de mediar. En los episodios estudiados, el profesor usa una combinación de herramientas discursivas con el objetivo de promover en primer lugar la participación significativa de los estudiantes en la L2, en segundo lugar, la precisión lingüística y en tercer lugar la afectividad. Los investigadores, destacan la combinación ordenada de movimientos mediadores para, primero, fomentar la participación y, segundo, la precisión lingüística.

Davin et al. (2017) estudian la práctica discursiva de profesores de L2 ante los errores de los estudiantes tras un programa teórico-práctico de preparación en ED. Tras la lectura y conversación sobre la ED y sus implementaciones en la clase de L2, los profesores en formación formularon y ejecutaron una propuesta de ED para tres sesiones en sus respectivos cursos. De acuerdo con los resultados de este estudio, los cuatro profesores empezaron a usar más estrategias de mediación y menos reformulaciones, “*potentially providing learners with more agency to progress toward self-regulation*” (Davin et al., 2017, p. 647) en comparación con sus interacciones anteriores a la formación en ED. Dos de estos profesores, además, fueron capaces de administrar las ayudas de forma gradual y registrar la apropiación de los estudiantes a la mediación durante la interacción. Las conclusiones de este estudio coinciden con la literatura en que las ayudas preestablecidas, que son más fáciles de administrar y se encontrarían en la ZDP de los profesores en formación inicial en ED, son al mismo tiempo las más limitantes ya que no permiten la negociación de la mediación que necesita el estudiante.

2.7 Conclusiones

La evaluación dinámica está firmemente arraigada en la teoría sociocultural pues surge como respuesta a la necesidad de una evaluación más coherente con el carácter social y culturalmente mediado de las capacidades humanas, incluidas las capacidades de comunicación. En este capítulo se han expuesto los conceptos socioculturales de Zona de Desarrollo Próximo y Mediación que defienden y definen el dinamismo. Asimismo, se han descrito los principales enfoques y clasificaciones de la evaluación dinámica de acuerdo con la aparición y la administración de la mediación, el enfoque de medición o el uso de la evaluación dinámica como herramienta en sí mismo.

Las tendencias de investigaciones anteriores parecen haber sido estudiar cómo otros más capaces median el desarrollo del sistema lingüístico (Poehner, 2005; García 2012; Compernelle y Zhang, 2014; Infante y Poehner, 2019; García, 2019), cómo regular la mediación estandarizada de forma más implícita a más explícita (Ableeva, 2010; Aljaafreh y

Lantolf 1994), cómo obtener información más completa de las capacidades de los estudiantes en pruebas de ubicación (Antón 2008; Poehner y Lantolf, 2013; Agheshteh, 2015), o cómo mediar durante las interacciones de la clase (Herazo y Sagre, 2016; Davin et al., 2017; Herazo et al., 2019) en lugar de cómo la integración del dinamismo influye en los sistemas y criterios de evaluación o incluso la reconceptualización de las capacidades y de la misma evaluación. Estos estudios han defendido el entendimiento de la instrucción y la evaluación como una actividad única y han contribuido a la conversación en el campo de la lingüística aplicada con el cuestionamiento de la estaticidad de las capacidades lingüísticas de los estudiantes de L2.

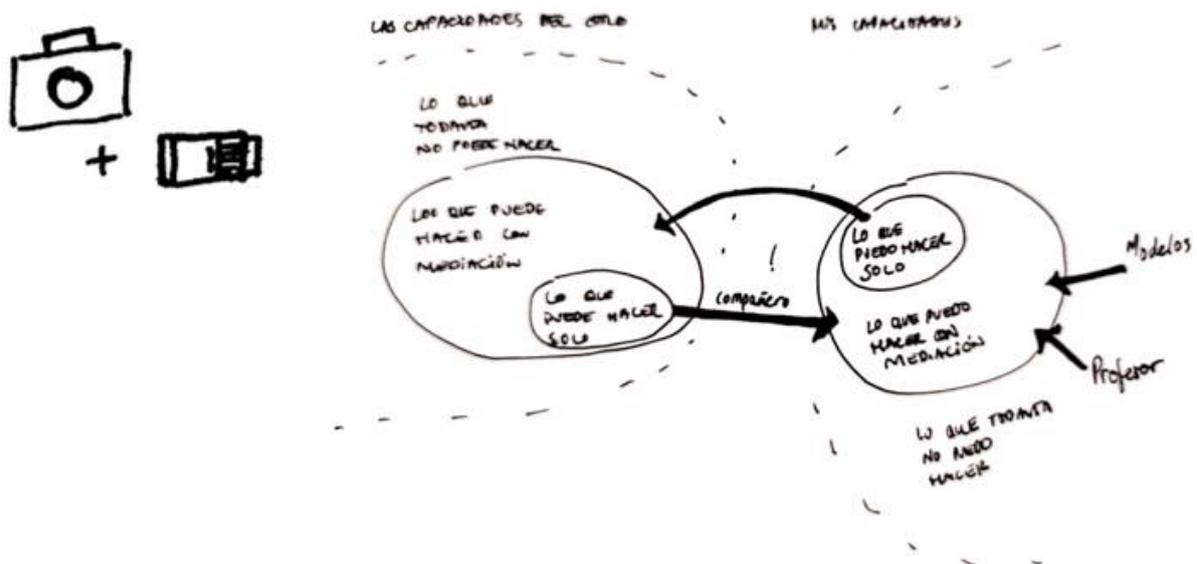
Afortunadamente, cada vez son más los profesores que se preocupan e interesan por la evaluación y cada vez hay más jornadas, cursos y publicaciones que acercan la teoría sociocultural y la investigación en ED para motivar y mediar los procesos (trans)formativos. Sin embargo, la operacionalización de la evaluación dinámica en el aula sigue siendo el talón de Aquiles que dificulta la reproducción o sistematización de estudios experimentales. Aún queda por explorar cómo trasladar el concepto de dinamismo a procedimientos de evaluación en contextos de educación formal sin dejar de lado cuestiones de administración o calificación. En el siguiente capítulo se reconceptualiza la evaluación dinámica dentro del sistema de evaluación de la clase de ELE/L2.

Diario de la investigadora (II)

Es evidente que no puedo leer todo lo que se ha escrito sobre ED, pero es difícil decir “hasta aquí”. Por un lado, siento que he entendido la base teórica de la ED y que soy capaz de ubicar las principales corrientes de investigación en lingüística aplicada. Por otro, me preocupa no encontrar modelos en estos estudios para utilizar en la intervención y eso me hace cuestionarme si estoy interpretando mal el concepto o si he dado con el sesgo de mi investigación.

El motivo por el que decidí investigar en ED era aprender a evaluar de forma más coherente con la manera en la que enseño. La lectura ha confirmado que tiene sentido evaluar en un ambiente donde es posible interactuar con otros, cometer errores, recibir ayuda y aprender in situ pero también ha ampliado mis preconcepciones de lo que podría ser la ED. Esperando encontrar la respuesta a cómo evaluar dinámicamente, he encontrado modelos de cómo desarrollar la L2 integrando la evaluación en la instrucción.

Concluyo que no quiero llevar la evaluación dinámica a mis clases como una herramienta de desarrollo. Quiero traer el dinamismo a la evaluación porque lo veo como una forma de mantener y capturar el entorno de aprendizaje en la examinación.



3. Marco Teórico II: Dinamización de la evaluación en la clase de ELE/L2

“Tal vez, pocos profesores son conscientes del hecho de que mientras evalúan no están simplemente evaluando, sino que, a través de la propuesta del propio modo de evaluar, están dando forma a procesos de atribución de valor. Los estudiantes aprenden a evaluar, principalmente, por imitación, captando los modelos, las jerarquías, los criterios y los instrumentos de evaluación usados por los profesores, por los padres y también por sus coetáneos (especialmente a partir de la adolescencia)” (Plessi, 2011, p. 34).

En este capítulo se concretan los principios de ED como sistema de evaluación en la clase de lenguas. En el apartado 3.1 se distingue la ED de otros modelos evaluativos tomando como clave los principios que distinguen la ED de la Evaluación Estática (EE). En el apartado 3.2 se revisa la influencia del dinamismo sobre las principales cualidades de la evaluación. En el apartado 3.3 se concreta el concepto de dinamismo para la evaluación en clase de ELE/L2 en la definición de Evaluación Dinámica, Examinación Dinámica y Calificación Dinámica.

Al igual que las actividades que realizamos en clase transpiran y visibilizan lo que entendemos por comunicación y comunicarse en ELE/L2 (Negueruela, 2019), el modo de evaluar también da forma a procesos de atribución de valor (Plessi, 2011). Considerando que la evaluación, tanto en su finalidad pedagógica como en su finalidad social es un proceso de atribución de valor, sería correcto asumir que, para su construcción, el primer paso consiste en decidir qué valorar (*assessing*), el segundo, en diseñar la prueba para examinar en consecuencia (*testing*) y el tercero en calificar (*grading*) y asignar un significado al resultado que implique una clasificación (*norm*).

La (in)comprensión de la evaluación como calificación ha reducido su significado y ha llegado a alterar la construcción del proceso de atribución de valor, de forma que muchas evaluaciones se construyen por necesidad de calificación y clasificación. De la obligación de proporcionar al evaluado una calificación, ya sea numérica, verbal, apto/no apto, o clasificación (quién es mejor en una prueba), se diseña el instrumento de medida que proporcione la nota deseada y se escogen los atributos de valor que mejor se adaptan a este instrumento.

Como se presentó en el anterior capítulo, la ED se sustenta sobre constructos psicopedagógicos socioculturales que reconocen que las capacidades son atributos flexibles dependiendo del contexto social (trabajo individual, en pareja, en grupos) y de la ayuda recibida (mediación). El contexto social y la mediación aclaran la potencialidad del desarrollo.

Al atribuir valor a la potencialidad del desarrollo, los procesos de evaluación dinámicos se construyen intentando crear espacios de medición de capacidades en desarrollo a través del acceso a la mediación y la socialización de la experiencia de examinación. En última instancia, la interpretación de los resultados de estas examinaciones sirve para documentar lo aprendido, ver el potencial de desarrollo, la toma de decisiones y asignación de notas, clasificar a los alumnos si es relevante y orientar al profesor sobre el futuro del posible aprendizaje del alumno.

3.1 La evaluación dinámica vs. la evaluación estática

Es importante señalar que el dinamismo de una evaluación se encuentra en la concepción de esta y no en el instrumento (Poehner, 2008). Todo instrumento evaluativo es susceptible de usarse de forma estática o dinámica si integra un componente dinámico. La ED es compatible tanto con la evaluación sumativa como con la evaluación formativa de acuerdo con la distinción original de Scriven (1967) basada en la funcionalidad de esta. (1) Sumativa para tomar decisiones tras un proceso de aprendizaje o (2) formativa para mejorar o desarrollar un proceso de aprendizaje. Incluso puede combinar ambas y convertir pruebas, cuyos resultados se usen para tomar decisiones como calificar, en experiencias de aprendizaje.

Como explica García (2018), es en la conceptualización de la medición donde se concentran las principales diferencias que distinguen la ED de otro tipo de evaluaciones:

- 1. La visión de las capacidades evaluadas.** La evaluación estática considera las capacidades estáticas, fijas. Para la evaluación dinámica, las capacidades se encuentran en desarrollo y son, por ello, maleables.
- 2. El foco de la evaluación.** La evaluación estática mide lo que los estudiantes han aprendido hasta el momento presente y, por tanto, emplea un enfoque de pasado a presente. La evaluación dinámica pretende medir el potencial del aprendizaje de los estudiantes. Su enfoque es pronóstico, de presente a futuro.
- 3. El propósito de la evaluación.** La evaluación estática trata de medir unas capacidades de forma aislada para garantizar la consistencia mientras que la evaluación dinámica intenta documentar la maleabilidad de nuestras capacidades y, a su vez, cómo estas capacidades pueden llegar a desarrollarse.

Sternberg y Grigorenko (2002, p. 30) distinguen entre “evaluación dinámica” (*DA, dynamic assessment*) y “examinación dinámica” (*DT, dynamic testing*) de acuerdo con la concreción del objetivo del dinamismo en la evaluación. El dinamismo en la ED trata de fomentar el desarrollo y esa es una de las razones por las que no puede ni limitar, ni especificar de antemano los tipos de mediación, sino que debe permitir la aparición de la asistencia en el diálogo entre el examinador y el examinando cuando estos actúan en tareas concretas (Poehner y Lantolf, 2003, p. 6). El objetivo de la *DA* es intervenir y cambiar, mientras que el objetivo de la *DT*, es conocer si el evaluado cambia y cómo lo hace al recibir una asistencia preestablecida (Grigorenko y Sternberg, 1998, p. 76). A nivel práctico, en este trabajo se matiza la *examinación dinámica* para contextos de evaluaciones formales donde hay que dar una nota. La incorporación del dinamismo en un sistema de evaluación que incluya la *examinación* lleva consigo las siguientes implicaciones:

4. El papel del profesor o examinador. En la evaluación estática, el profesor enseña hasta que llega el momento de examinar y entonces debe permanecer neutral en el proceso de *examinación*. En el modelo dinámico, el profesor mantiene ambos papeles e interviene y/o interactúa durante la *examinación*. En ocasiones, los estudiantes participan como mediadores de la actuación (García, 2010).

5. La presencia de orientación. En la evaluación estática, la *instrucción* o *alimentación*, cuando se da, se recibe una vez terminada la *evaluación* por considerarse esta componente de procesos de enseñanza o *instrucción* y de ahí su nombre de *retroalimentación*. En la *evaluación dinámica*, esta *orientación* o *instrucción* no se considera amenaza a la consistencia de la *evaluación* y sucede durante la misma. Se considera forma de mediación por sintonizarse con la zona de desarrollo del estudiante.

6. La repercusión en la calificación. El desarrollo o aprendizaje sucedido durante la prueba a causa de la *mediación* no se considera accidental o incidental sino intencional y repercute sobre la *calificación*.

A continuación, se tratará de explicar y visibilizar estas diferencias a través de ejemplos concretos de integración del dinamismo en *examinaciones* en el campo de enseñanza y adquisición de ELE/L2, las cuales he seleccionado por la claridad con la que concretan las implicaciones de la *evaluación dinámica* en contextos no experimentales.

3.1.1 La visión de las capacidades en desarrollo

Ante la asunción de que las capacidades intelectuales no son atributos fijos de una persona, su evaluación estática es limitante. Los resultados que informan una actuación baja o limitada en una prueba estática no representan necesariamente el conjunto de las capacidades intelectuales y tampoco revelan el potencial de aprendizaje del evaluado (Tzuriel, 2001). La visión de las capacidades en desarrollo en un método de evaluación implica disponer de un instrumento de medida que permita registrar un posible cambio en las capacidades estudiadas ante la regulación del evaluado.

Para la obtención del nuevo Diploma de Acreditación Docente del Instituto Cervantes (DADIC), los profesores en formación en ELE son observados y evaluados en su práctica docente (Verdía et al, 2019). Parte de esta evaluación consiste en una entrevista en la cual se anima al docente a evaluar su propia actuación en una clase previamente observada por los examinadores. Esta examinación reflexiva está dirigida hacia la comprensión de su actuación, visión de las propias fortalezas, visión de aspectos mejorables e identificación de mejoras y apropiación de conceptos de la profesión. La integración del dinamismo en esta prueba surge como respuesta a la necesidad de considerar la flexibilidad de la capacidad de reflexión de los profesores. Para ello, apunta a dos nidos de información adicionales: la capacidad de reflexión mediada del candidato (si esta no se hubiera demostrado suficiente de forma independiente) y la estimación del grado de autonomía del candidato a través del grado de necesidad que tiene de orientación a la hora de reflexionar sobre su actuación en la clase, sus fortalezas, sus debilidades, etc. y el uso que hace de la mediación, que sería la orientación facilitada por los entrevistadores.

Davin et al. (2014) presentan la D-RCT, una prueba de examinación dinámica de lectura no computarizada para desarrollar la comprensión interpretativa de estudiantes de primaria. La D-RCT incluye tres secciones de comprensión interpretativa procedentes del modelo de evaluación *IPA - Integrated Performance Assessment* (Adair-Hauck et al., 2013): identificación de palabras clave, idea principal y detalles secundarios. En esta prueba, el dinamismo surge con la intención de desarrollar la capacidad de interpretación, entendida, por tanto, como una capacidad no estática. El profesor/examinador regula el acceso a tres niveles de mediación durante el proceso de evaluación y observa la actuación independiente y la actuación mediada de sus estudiantes para conocer en qué manera la interpretación ha sido estimulada.

En un reciente estudio sobre la comprensión oral en estudiantes de español de nivel inicial, Johnson (2019) introduce el dinamismo en una prueba de interpretación oral permitiendo que los estudiantes interactúen con el compañero o la profesora durante la prueba con la intención de conocer si, a través del acceso a la mediación, la conciencia sobre estrategias de comprensión desarrolla la capacidad de interpretación de los estudiantes.

3.1.2 El foco de la evaluación

El dinamismo de las pruebas DADIC y D-RCT se presenta a través de diferentes orientaciones verbales que dirigen los examinadores hacia los evaluados y que están dedicadas a mediar desde el grado de reflexión o comprensión que estos demuestran de forma independiente. Si la evaluación no dinámica, la evaluación estática, pretende examinar el nivel de desarrollo real retrospectivamente (lo que el candidato habría aprendido hasta el momento actual) la evaluación dinámica pretende examinar incorporando además el nivel de desarrollo potencial, lo que el candidato puede hacer en su ZDP.

Para realizar la prognosis y concluir si los estudiantes están listos para beneficiarse del siguiente nivel de formación es necesario estudiar la capacidad en su proceso de desarrollo, lo que a su vez implica conocer su historia de gestación. Al enfocarse en el proceso cognitivo de aprendizaje y no en el fin o en el producto, las evaluaciones dinámicas se pueden usar para hacer recomendaciones de enseñanza o técnicas remediales (Tzuriel, 2001).

Como Lantolf et al. (2015) afirman, las evidencias de desarrollo en la evaluación de segundas lenguas no solo se limitan a la actuación lingüística, sino que incluyen la regulación que hace el estudiante de la mediación. Además del cálculo del potencial de aprendizaje sugerido por Kozulin y Garb (2001) descrito en el anterior capítulo, Davin et al. (2014) introducen el coeficiente MVS (*Mediation Value Score*), para calcular la respuesta del estudiante a la mediación y determinar cómo de calibrada se encuentra la mediación en la ZDP de cada estudiante con la siguiente fórmula:

$$(MS-AS) \times 100 / (MaxS- AS)$$

En esta fórmula, la puntuación independiente (AS, *Actual Score*) resultante de la actuación independiente del estudiante en la prueba de lectura se resta a la puntuación mediada (MS, *Mediated Score*) obtenida tras recibir acceso a la mediación. El resultado se divide entre la puntuación máxima posible en la prueba (MaxS) menos la puntuación independiente (AS). Finalmente, se multiplica por 100 para hacerlo porcentaje. Este coeficiente representa el grado en el que los estudiantes se benefician de la mediación independientemente de su puntuación

final, lo que permite conocer si la mediación se encuentra suficientemente calibrada para el estudiante y en última instancia poder realizar recomendaciones pedagógicas más informadas.

3.1.3 El propósito de la evaluación

El propósito de la evaluación puede variar de acuerdo con el rol de su administrador. Para el investigador, el objetivo puede ser conocer cómo unas capacidades pueden llegar a desarrollarse (Poehner, 2008). Para el evaluador, puede ser mejorar la estimación de la capacidad medida (Antón, 2008). Para el profesor, provocar un cambio y facilitar el desarrollo. La examinación dinámica permite determinar el punto de partida, la dirección y la cantidad de intervención necesaria (Grigorenko y Sternberg, 1998).

La examinación dinámica en la entrevista DADIC no solo se propone emitir una evaluación más informada al obtener información relativa a la fundamentación de la actuación del candidato y a su capacidad de reflexión, información que en una entrevista estática permanecería “oculta” por no ser accesible en un primer nivel de preguntas-respuestas más superficial. El dinamismo también pretende facilitar el desarrollo agentivo del candidato al orientar su capacidad de reflexión y autoconocimiento.

A estas alturas puede notarse la distancia lógica con respecto al objetivo de evaluaciones estáticas cuyos resultados no proporcionan información de los procesos de aprendizaje. Especialmente en el caso de pruebas estandarizadas Tzurriel (2001), cuyos resultados no sugieren si la percepción, la memoria, el razonamiento analógico, la atención o la secuenciación entre otras funciones cognitivas o si estrategias como el análisis, síntesis, abstracción, inferencia o razonamiento crítico facilitan el aprendizaje. Sin embargo, aún cabe preguntarse en qué se distingue la ED de evaluaciones continuo-formativas cuya proyección didáctica e informativa permite tanto informar a estudiantes y profesores del proceso de enseñanza-aprendizaje como recoger datos concretos y secuenciados del aprendizaje de los estudiantes documentando también su esfuerzo y contribuyendo a una calificación más justa que la que se basa únicamente en exámenes (Bordón, 2006). Al igual que la evaluación formativa (EF), la ED también es un proceso de búsqueda e interpretación de evidencias para tomar decisiones o emitir juicios con fundamento sobre el producto o la tarea del aprendizaje con el fin de (1) decidir dónde se encuentran los estudiantes en su aprendizaje, adónde necesitan ir y cuál es la mejor forma de llegar allí (Colby-Kelly y Turner, 2007, p. 11) y (2) realizar ajustes en lo que tanto los profesores como los estudiantes estén haciendo (Popham, 1975, p. 14).

Con el objetivo de distinguir la EF de la ED, Poehner y Lantolf (2005) argumentan que, mientras que la EF no se enmarca en ninguna teoría de psicología de desarrollo, sino que se basa en intuiciones de profesores sobre la práctica educativa, la ED es un enfoque pedagógico fundamentado en una teoría concreta del desarrollo de la mente (p. 260) y aclaran que la mediación ofrecida durante la ED debe sintonizarse con las capacidades en desarrollo y su renegociación es sistemática. En la EF, no tiene por qué serlo, puesto que el objetivo no es el desarrollo sino la consecución o completitud de una tarea. Todo desarrollo obtenido en EF se considera incidental, mientras que la ED es intencionalmente transformativa en tanto que esta forma de examinar busca promover un cambio en el evaluado, en sus capacidades y una constante sintonización del mediador y de su mediación.

En este trabajo, primero se plantea que toda comparación entre EF y ED se debe hacer en instrumentos o tareas concretas de examinación. Segundo, al distinguir entre procesos de evaluación o valoración más amplios como el proceso de examinación dentro del contexto de una clase, donde hay que dar una nota, esta distinción se complica. En principio, la EF no tiene por qué ser dinámica (tómese como ejemplo una autoevaluación de participación que recibe orientación en forma de retroalimentación). Para que una EF fuera al mismo tiempo ED, se requeriría un dinamismo entre la orientación, la tarea y el resultado. Por dinamismo se entiende que existe colaboración explícita en la examinación/intervención y que esta se centra en la prestación de “mediación” o ayuda específica al estudiante. En este sentido, es concebible que existan tareas de EF que se acerquen a ED (por ejemplo, la evaluación de la escritura como proceso).

3.1.4 El papel del profesor

Existe un doble desafío en el papel que el profesor asume durante la examinación dinámica. La ED no solo implica que el profesor conserve la instrucción en la examinación, sino que conlleva la adopción de los principios anteriores y que el mismo profesor encarne la unidad de instructor-evaluador. En Johnson (2019), el profesor es al mismo tiempo quien examina, interactúa con los estudiantes, evalúa y califica. En DADIC, el entrevistador es al mismo tiempo examinador y orientador, y en el D-RCT, el profesor es quien regula la mediación, examina y evalúa.

La tradicional conceptualización de la evaluación como una actividad opuesta a la instrucción podría atribuirse al carácter político de la evaluación y a la ideología educativa de muchos países que piden a los profesores administrar pruebas estandarizadas y medir un

conocimiento estático y cristalizado (Khoshima y Farokhipours, 2016). Para muchos profesores, las pedagogías socioculturales que enfatizan la mediación dialógica para promover el aumento de la autorregulación de los estudiantes resultan poco familiares y desafiantes (Williams et al., 2013). Estas pedagogías no siempre se alinean con la tradición institucional o con las creencias personales sobre qué significa enseñar, especialmente cuando esas conceptualizaciones se basan (y bastan) en las propias observaciones y experiencias en lugar de instrucción formal. En el caso de la ED, la contribución de investigaciones con complejo nivel teórico y/o con ejemplos experimentales han agregado severidad a este perfil desafiante al no presentar ejemplos concretos de cómo llevar la ED a la práctica.

A nivel de formación de profesores, Esteve et al. (2018) proponen un modelo formativo basado en la teoría sociocultural y en la estrategia de doble estimulación (Engeström, 2011) para confrontar creencias y preconcepciones de profesores en formación acerca de la evaluación uniendo la dimensión cognitiva con la emocional. A través de un diario reflexivo visual fundamentado en conceptos vigotskianos, los profesores interrelacionan sus creencias y observaciones sobre la bidireccionalidad de la enseñanza-aprendizaje (*obuchenie*) y el reconocimiento de criterios subjetivos basados en su experiencia personal (*perezhivanie*).

Para el profesor, la complejidad de la disposición a la reconceptualización de la evaluación viene aumentada por la capacidad de proporcionar mediación durante la examinación. Rea-Dickins (2006), citado en Colby-Kelly y Turner (2007), identifica la tensión entre los papeles de examinador y facilitador del lenguaje que desempeña el profesor durante la evaluación con el juego de la soga en el que los profesores deben promover el desarrollo lingüístico del estudiante al mismo tiempo que medir su logro.

De acuerdo con Davin et al. (2017), el profesor no solo debe inferir acerca del nivel real de actuación de los estudiantes, sino que además debe proporcionar formas de mediación que puedan resultar en un aumento de conciencia y control del idioma, una complejidad magnificada en exámenes no individualizadas cuando se debe atender a un grupo de diferentes estudiantes cuyos niveles de conciencia, ZDP y control sobre el idioma varían y por tanto requieren diferentes formas de mediación durante un tiempo limitado.

Figueras y Puig (2013) sostienen que el profesor es uno de los principales protagonistas y responsables en la reorientación de actuaciones evaluativas puesto que este debe tener muy claros los objetivos para poder transmitirlos a los estudiantes. Argumentan que esto “requiere una formación y recursos que no han estado a disposición del profesorado durante mucho tiempo” (p. 56). Afortunadamente, el creciente interés por acercar la teoría sociocultural y la ED al aula ha dado lugar a estudios y programas de formación de profesores.

En su presentación de un instrumento para evaluar dinámicamente el desarrollo del vocabulario en niños a un grupo de profesores de primaria, Veen et al. (2016) diseñan un proceso de formación para profesores no familiarizados con la teoría sociocultural y recalcan que muchos docentes tienen una visión dualista entre la instrucción y la evaluación y necesitan tiempo y guía para experimentar los beneficios de la integración de ambas actividades (p. 339). Los investigadores dividen el proceso en tres fases: la reflexión sobre las prácticas actuales enfocada a reconocer elementos de la evaluación dinámica ya presentes en su actuación, el diseño, práctica e implementación de actividades educativas con evaluación e instrucción integradas y, la fase final, la observación y práctica guiada de ED en sus clases.

Davin et al. (2017) estudian la práctica discursiva de profesores de L2 ante los errores de los estudiantes tras un programa teórico-práctico de preparación en ED. Tras la lectura y conversación sobre la ED y sus implementaciones en la clase de L2, los profesores en formación formularon y ejecutaron una propuesta de ED para tres sesiones en sus respectivos cursos. De acuerdo con los resultados de este estudio, los cuatro profesores empezaron a usar más estrategias de mediación y menos reformulaciones, “*potentially providing learners with more agency to progress toward self-regulation*” (p. 647) en comparación con sus interacciones anteriores a la formación en ED. Dos de estos profesores, además, fueron capaces de administrar las ayudas de forma gradual y registrar la apropiación de los estudiantes a la mediación durante la interacción. Las conclusiones de este estudio coinciden con investigaciones anteriores en que las ayudas preestablecidas, que son más fáciles de administrar y se encontrarían en la ZDP de los profesores en formación inicial en ED, son, al mismo tiempo, las más limitantes, ya que no permiten la sintonización de la mediación que necesita el estudiante. Por este motivo, Herazo y Sagre (2016) proponen ayudar a los profesores a regular la mediación y ser conscientes de su discurso animándolos a analizar episodios interactivos de sus propias clases desde un enfoque piramidal que atienda a las tres dimensiones de la mediación complementarias e interdependientes: tiempo, foco y herramienta que vimos en el anterior capítulo.

3.1.5 El acceso a la mediación

A diferencia de las evaluaciones estáticas, en las que la orientación o a la asistencia pueden considerarse comprometedoras de la validez o consistencia de la interpretación de los datos, en la ED la asistencia e interacción durante el proceso de evaluación son necesarias para interpretar y desarrollar las habilidades evaluadas (Poehner y Lantolf, 2005).

William (2012) expone hasta ocho formas¹ en las que los estudiantes pueden reaccionar a la retroalimentación del profesor dependiendo de la superación o no del objetivo evaluado y destaca las únicas dos deseables: (1) la reacción en forma de aumento de esfuerzo cuando la orientación indica que no se ha superado el objetivo, potenciadora de la resiliencia como disposición al aprendizaje y (2) la reacción en forma de modificación de objetivo cuando se indica que sí se ha superado, potenciadora de la capacidad de aprendizaje. Conviene hacer una distinción entre capacidad de aprendizaje y disposición al aprendizaje. La primera se refiere a las habilidades y estrategias que necesita el aprendizaje como conocimientos previos, competencia estratégica, o capacidad de deducción. la segunda se refiere a los hábitos mentales y actitudes hacia el aprendizaje como pueden ser la resiliencia, la ludicidad y la reciprocidad (Carr y Claxton, 2004).

De acuerdo con Corder (1967) cometer errores es tanto una capacidad de aprendizaje de la lengua materna como de la segunda lengua y, en el estudio de su desarrollo, estos errores evidencian las estrategias que usan los estudiantes para descubrir la L2. El valor de los errores o las limitaciones de reflexión de los estudiantes descubiertas desde un enfoque de examinación dinámico reside en dos aspectos. En primer lugar, son fuentes de información de las necesidades de instrucción que tienen los estudiantes/evaluados y de las estrategias que estos aplican. Segundo, funcionan como ventanas hacia el futuro al proporcionar al evaluador la oportunidad de mediar y recoger evidencias desde una perspectiva histórica.

Aunque en el capítulo anterior se han presentado pruebas concebidas para administrarse de forma individual, la realidad del contexto de enseñanza determina el tiempo y espacio. Llevar el dinamismo al aula en un contexto no experimental no solo implica tener en cuenta el tiempo de dedicación, sino también el sistema de registro o recogida de datos sobre el progreso de cada estudiante. En la ED individual o la ED computarizada, es posible que el estudiante reciba mediación individualizada. Sin embargo, en la ED dentro de la clase, es necesario anticipar las diferencias en los estudiantes a la hora de aprender para crear una ZPD colectiva, y en consecuencia ser capaz de ofrecer una variedad en la cantidad y tipo de mediación que esta demandará. Para el administrador de la prueba, esto supone, como mínimo, controlar el ritmo al que se entrega la mediación y disponer del instrumento adecuado para recoger el progreso individualizado.

¹ William (2012) distingue entre ocho formas de reacción a la retroalimentación. Si esta indica que la actuación no ha alcanzado el objetivo evaluado, el estudiante puede 1) aumentar su esfuerzo, 2) reducir su aspiración, 3) abandonar el objetivo decidiendo que es muy difícil o 4) rechazar la retroalimentación ignorando la misma. Al indicar que el estudiante ha alcanzado el objetivo, este puede 5) disminuir su esfuerzo, 6) aumentar su aspiración, 7) abandonar el objetivo decidiendo que es muy fácil y 8) rechazar la retroalimentación.

En la entrevista del DADIC, la interacción permite que los entrevistadores proporcionen orientaciones a los candidatos en forma de preguntas de más abiertas a más concretas con el propósito de mediar su capacidad de reflexión. En la prueba D-RCT, para administrar la mediación y regular la apropiación de esta en una sesión de clase, el profesor reparte la prueba a cada estudiante sin visibles correcciones y tres rotuladores de diferentes colores con la indicación de usar uno de ellos para hacer las correspondientes ediciones tras recibir cada orientación. El profesor regula el ritmo de acceso de toda la clase a la mediación, ofreciendo orientación verbal graduada en tres etapas y diferenciada para cada estrategia de comprensión evaluada. Por ejemplo, para la examinación de la idea principal, el primer nivel dirige la atención de los estudiantes a las imágenes que acompañan el texto, el segundo nivel, les dirige hacia los subtítulos y el tercero hacia las palabras clave de la pregunta anterior. Terminada la fase de mediación, el profesor puede recoger las pruebas de los estudiantes editadas en cuatro colores diferentes y así distinguir su actuación independiente y seguir su progreso ante cada nivel de mediación.

En la prueba de comprensión oral de Johnson (2019), el acceso a la mediación surge de la interacción entre compañeros o el profesor durante el examen, antes de entregar su respuesta final. Para realizar un seguimiento del uso de los recursos y oportunidades de mediación, la profesora pide a sus estudiantes que señalen, con un sistema de códigos previamente practicado en clase, el origen de un cambio o desarrollo de su comprensión independiente usando las letras (C) para compañero o (P) para profesor sobre un organizador gráfico incluido en el mismo instrumento de examinación. La profesora incluye tres espacios de respuesta en los que los estudiantes pueden escribir lo que entienden en cada paso del proceso y un cuarto espacio para formular su respuesta final. De esta forma, la profesora logra (1) calificar la respuesta final reconociendo el impacto de la mediación en el proceso de su construcción y (2) registrar el grado y tipo de mediación productiva para cada estudiante.

3.1.6 La calificación

La cuestión sobre si la disposición al aprendizaje debe formar parte de los criterios de evaluación y complementar otros como el alcance de los objetivos o la consecución de una tarea no es nueva en el campo educativo. Tzuriel (2001) sostiene que los resultados de actuación “baja” en una prueba estática no solo no representan necesariamente el conjunto de las capacidades intelectuales del evaluado ni revelan su potencial de aprendizaje, sino que tampoco consideran el impacto que factores afectivo-motivacionales como la motivación

intrínseca, la tolerancia a la frustración, la confianza, o la accesibilidad a la mediación pueden ejercer en las pruebas. Uno de los argumentos a favor de usar evaluaciones continuo-formativas (Bordón, 2006) es que recoger datos concretos y secuenciados del aprendizaje de los estudiantes puede documentar también su esfuerzo y de esta forma contribuir a una calificación más justa que la que se basa únicamente en exámenes.

En las evaluaciones presentadas en este capítulo, el dinamismo se integra en el proceso de puntuación e incluso de calificación. Al tratarse de pruebas sumativas, tanto la administración como el resultado de las pruebas de comprensión de Johnson (2019) se refleja en la calificación final de los estudiantes. Siguiendo la propuesta de Kozulin y Garb (2001) la profesora calculó el promedio de la puntuación entre la nota independiente y la nota mediada y otorgó esa nota como calificación final. En la entrevista DADIC, de acuerdo con el grado de autonomía demostrado sobre la visión de los aspectos mejorables, el candidato recibe de 3 a 0 puntos. Si identifica tanto los aspectos más destacables como los menos obvios y hace propuestas de mejora de forma independiente recibe la puntuación máxima, 2 puntos si concreta las propuestas de mejora con ayuda del entrevistador, 1 punto si precisa la orientación del entrevistador para identificar los aspectos y 0 puntos si no detecta ningún aspecto mejorable aun recibiendo la orientación del entrevistador. En el D-RCT, Davin et al. (2014) presentan las puntuaciones independientes y mediadas de cada estudiante e incluyen los cálculos del LPS y el MVS. Aunque no mencionan cómo estas puntuaciones se consideran dentro de la calificación final, recomiendan que el profesor haga uso de estos cálculos en relación con su objetivo de evaluación. Igualmente, aconsejan presentar a los estudiantes un perfil de puntuaciones que incluya su puntuación independiente, su puntuación mediada y su MVS con respectivas explicaciones con el fin de ayudarles a reconceptualizar el propósito de la evaluación.

A pesar de las diferencias señaladas en conceptualización y realización de evaluaciones estáticas y dinámicas, la integración del dinamismo no pone en peligro necesariamente el rigor de un sistema de evaluación si se especifican los criterios y la metodología para llegar a la puntuación final. También, la validez y significado de una calificación dinámica ha de ser transparente para el examinado. En la siguiente sección se presenta una revisión de las cualidades de la evaluación atendiendo al impacto del dinamismo en las mismas.

3.2 Revisión de las cualidades de la evaluación

Aunque la validez, fiabilidad y consistencia han sido consideradas como las tres cualidades esenciales de la evaluación (Antón, 2013), existen otras como el efecto colateral, la accesibilidad, administración y consecuencias sociales. Anteriormente, el acceso y la administración habían sido cualidades ignoradas por no considerarse responsabilidad de los desarrolladores de pruebas que Kunnan (2004) retoma defendiendo que la equidad o legitimidad de una evaluación no se encuentra solamente en la prueba sino en todo el proceso evaluativo. Bachman y Palmer (1996, citado en Figueras y Puig, 2013) añaden la practicidad² al acuñar el término de “utilidad” de una prueba, calculada en relación a su consistencia como instrumento de medida, a la validez y adecuación de las interpretaciones derivadas de sus resultados, a la autenticidad representada en sus tareas, a la interacción entre el evaluado y las tareas de evaluación, a la influencia de la prueba en el evaluado, sociedad y comunidad educativa y al conjunto de posibilidades de implementar la prueba en la práctica. La integración del dinamismo en la evaluación precisa de una revisión de estos factores.

3.2.1 Validez

La validez es la evaluación del grado en el que la evidencia empírica y el razonamiento teórico apoyan la adecuación, interpretación y acciones basadas en los resultados de una prueba (Messick, 1996, 1989). Existen distintos tipos, como la validez el contenido, que es la adecuación en la que los ítems, tareas, temas y dialectos de una prueba representan el campo de la prueba; la validez de constructo referida a la adecuación en la que los ítems, tareas, temas y dialectos de una prueba representan el constructo que se supone que mide (ejemplo: un test que mide el constructo de “competencia comunicativa” tiene que ser una medida válida de la capacidad de comunicación). La validez de criterio se entiende como la correlación entre las puntuaciones de una prueba con criterios externos a esta (Brown & Abeywickrama 2010), pudiendo ser concurrente (cuando los resultados de un examen final se fundamentan en la competencia real lingüística del estudiante) o predictiva (ejemplo: una prueba de ubicación tiene validez de criterio si predice la conducta futura o la probabilidad de éxito del estudiante). La validación de una prueba constituye la evaluación empírica de su significado y las consecuencias derivadas de la medición (Messick, 1996).

La validación de una prueba dinámica consiste en evaluar de qué manera las evidencias del aprendizaje estimulado a través de una mediación se relacionan con las capacidades del

² Aunque otros autores se refieren al término *practicity* acuñado por Bachman y Palmer (1996) como viabilidad (Bordón, 2006 entre otros) en este manuscrito se ha traducido por practicidad (Figueras y Puig, 2013).

evaluado y co-construyen el conjunto de sus capacidades. Tzuriel (2001) destaca la complejidad de validar evaluaciones dinámicas debido a la diversificación de intereses de medición que tiene la ED como la evaluación de la actuación independiente, la identificación de habilidades o funciones cognitivas deficientes, la clase y cantidad de mediación, los factores no intelectuales y los diferentes parámetros de maleabilidad.

Esta complejidad, no obstante, no debe ser excusa para acoger la evaluación estática con los brazos abiertos. Como Haywood (1997) recuerda, la validez de pruebas estandarizadas estáticas no se encuentra en lo que los evaluados pueden hacer sino en lo que no pueden hacer (Haywood, 1997). Interpretar los resultados de la actuación independiente como actuación real supone una amenaza a la validez basada en la infrarrepresentación de constructo (McNamara y Roever, 2006). Es decir, en el caso de enseñanza de lenguas, una evaluación estática no representaría adecuadamente la capacidad de comunicación de un estudiante que es dinámica.

3.2.2 Consistencia

La consistencia puede basarse en la estabilidad de las puntuaciones en términos de diferentes momentos de prueba (evidencia de estabilidad), en la consistencia entre dos o más modelos de una misma prueba (evidencia de forma alternativa), en la consistencia entre dos o más evaluadores (evidencia de inter-evaluadores) y en la adecuación con la que los ítems de una prueba miden el constructo (evidencia de consistencia interna).

En evaluaciones estáticas basadas en principios psicométricos, todo cambio en la actuación del evaluado durante la administración de la evaluación se considera una amenaza a dichos principios (Poehner y Lantolf, 2005, p. 235). Sin embargo, al necesitar la perspectiva histórica, la unidad de análisis en el estudio del desarrollo no puede ser la actuación independiente. Uno de los objetivos de la ED consiste en transformar el funcionamiento cognitivo del evaluado durante el proceso de evaluación deshaciendo la consistencia interna de la misma (Tzuriel, 2001). Una forma de argumentar o considerar la consistencia de una examinación dinámica sería a través de la presencia de inter-evaluadores. Adicionalmente, el uso de un continuo en rúbrica para medir tanto la actuación independiente como la actuación mediada es una forma de mantener la consistencia de medición y posteriormente de calificación en los distintos momentos de la evaluación. Eventualmente, (el problema de) la consistencia de una prueba dinámica depende de si el fin de la examinación es diagnosticar calificar o certificar.

3.2.3 Imparcialidad

Es el criterio por el que se garantiza un impacto igual para todos los evaluados. En pruebas estáticas se justifica en la ausencia de lenguaje con contenido ofensivo y en la ausencia de penalización injusta basada en el origen o historial del evaluado. Sin embargo, desde una perspectiva de ED, se podría argumentar que una prueba estática no es imparcial ya que privilegia a ciertos estudiantes al no tener en cuenta la mediación. En el caso de la ED, definitivamente es un criterio que se debe revisar puesto que la mediación en pruebas interactivas debe tener en cuenta precisamente el historial del evaluado para no cometer injusticias. El acceso a la mediación varía en función de las necesidades de los estudiantes, su historia personal, estilos de aprendizaje o implicación de factores afectivos en los estudiantes.

3.2.4 Acceso

Entre los aspectos observados para garantizar la accesibilidad de una prueba se encuentran las oportunidades de aprendizaje del contenido y la familiarización con el tipo de tareas y demandas cognitivas de la prueba (acceso educativo); que los evaluados puedan permitirse la prueba (acceso económico); que la prueba sea accesible en términos de distancia (acceso geográfico); que la prueba acomode a evaluados con necesidades especiales (acceso personal); y que los evaluados estén familiarizados con las herramientas como dispositivos electrónicos, procedimientos, como lectura de un mapa, y con las condiciones, como la planificación de tiempo.

El único aspecto que cabría destacar relacionado con el acceso a una prueba dinámica es el acceso a procedimientos puesto que para los estudiantes puede resultar novedoso concebir el aprendizaje a través de la mediación o interacción en la prueba (Davin et al., 2014). Sin embargo, explicar y practicar el procedimiento de evaluación dinámica como actividad formativa no vinculada a la examinación (como en el caso de Johnson, 2019) podría minimizar aspectos en una posterior examinación dinámica.

3.2.5 Administración

Este criterio se relaciona con las condiciones físicas en las que sucede la examinación que aseguren por ejemplo una luz óptima, temperatura e instalaciones para asegurar la consistencia en todos los lugares y la equivalencia de extensión, materiales, e instrumentos de examinación. El mantenimiento de uniformidad, salvo para estudiantes con discapacidades o problemas de aprendizaje, garantiza que todos los evaluados accedan a la prueba en las mismas

condiciones (Kunan, 2004). En cualquier caso, la adaptación de condiciones de la prueba para estudiantes con discapacidades o problemas de aprendizaje no implica una amenaza directa a la validez de la prueba. De acuerdo con Thurlow et al. (2000, citado en Pitoniak y Royer, 2001) cuando las adaptaciones no están relacionadas con el constructo medido no influyen en la interpretación de los resultados. Tómese por ejemplo la realización de la prueba en aislamiento en lugar de junto al resto del grupo de clase.

En la evaluación dinámica habría que acondicionar el tiempo, los materiales y el acceso a la mediación para poder integrar el dinamismo. En concreto, esto supone acondicionar los instrumentos de medición con continuos de desarrollo o escalas descriptivas graduadas e incorporar espacios espaciotemporales para múltiples respuestas en pruebas interpretativas, interactivas o presentacionales.

3.2.6 Consecuencias sociales

Este aspecto evalúa cómo las consecuencias sociales de una prueba o del proceso evaluativo como la colateralidad y la programación de remedios pueden contribuir o perjudicar la igualdad social. La colateralidad es el efecto de una prueba en las prácticas de enseñanza como la instrucción, materiales o el aprendizaje de estrategias y técnicas de examen. Los remedios hacen referencia a las compensaciones para los evaluados para revertir las consecuencias perjudiciales de una prueba como, por ejemplo, la recalificación y reevaluación de respuestas en una prueba y recursos legales en pruebas de alto impacto.

Messick (1996, p. 1) utiliza el adverbio en inglés *seamless*, literalmente, sin costuras que, en español, figurativamente vendría a significar constante, continuo, para calificar el paso ideal de ejercicios de aprendizaje a ejercicios examinables. En consecuencia, el autor asegura que, para un efecto colateral óptimo, habría poca o ninguna diferencia entre las actividades relacionadas en el aprendizaje de una lengua y las actividades relacionadas con la preparación para una prueba. Alderson y Wall (1993) presentan hasta 15 hipótesis de posibles efectos colaterales³ y afirman que igual que una prueba puede influir en lo que se enseña sin influir en cómo se enseña y viceversa, también puede influir en ambos procesos. La colateralidad esperada para una ED resulta en sí misma la representación de la unidad dialéctica puesto que

³ Alderson y Wall (1993) distinguen quince hipótesis posibles de la influencia de la examinación educativa: 1) En la enseñanza, 2) en el aprendizaje, 3) en cómo los profesores enseñan, 4) en lo que enseñan, 5) en lo que aprenden los estudiantes, 6) en cómo lo aprenden, 7) en la secuencia de aprendizaje, 8) en la secuencia de enseñanza, 9) en el grado y profundización del aprendizaje y 10) en el grado y profundización de la enseñanza, 11) en las actitudes hacia el contenido y método de aprendizaje/enseñanza, 12) en la colateralidad en caso de tener consecuencias importantes y 13) en la falta de colateralidad en caso de no tenerlas, 14) en la colateralidad en todos los estudiantes y profesores o 15) la colateralidad en algunos estudiantes y algunos profesores.

parte de la conceptualización de que la evaluación y la instrucción son las dos caras de una misma moneda (Poehner, 2005).

3.2.7 Practicidad

La practicidad es uno de los requisitos que definen la utilidad de una evaluación para Bachman y Palmer (1996) y se refiere a la relación entre los recursos que se necesitan en el diseño, desarrollo y administración de una examinación y los recursos disponibles. Toda prueba que precise más recursos de los disponibles encontrará dificultades para su realización.

Reconociendo la complejidad añadida de planificación, administración y calificación del dinamismo, se podría considerar este criterio como el talón de Aquiles de la ED. Asumiendo que toda innovación tiene su coste, los profesores deben considerar si los actuales métodos de instrucción y examinación son efectivos a la hora de cumplir con los objetivos de aprendizaje y qué podría aportar o informar la evaluación dinámica acerca de las necesidades de los estudiantes o del centro. Ante la ausencia de protocolos sencillos sobre cómo llevar la ED a la práctica, en el próximo capítulo se presenta una propuesta concreta con la intención de “dar practicidad” a la examinación dinámica.

3.3 Definición de ED

En esta tesis doctoral, situar la ED dentro del sistema de evaluación de una clase real demanda una clarificación de los términos de evaluación, examinación y calificación. A este propósito, se proponen como punto de partida las siguientes referencias:

- (1) La distinción de Sternberg y Grigorenko (2002) entre examinación y evaluación
- (2) La tridimensionalidad de la evaluación señalada por McNamara (2001): Evidencias, Interpretación y Uso.
- (3) La definición de evaluación propuesta por Colby-Kelly (2007 p. 11) como el proceso de búsqueda e interpretación de evidencias para tomar decisiones o emitir juicios con fundamento sobre un producto o la tarea de aprendizaje.

En primer lugar, en coherencia con la TSC, las evidencias de desarrollo en la Evaluación Dinámica deben buscarse tanto en la ZDR como en la ZDP de los estudiantes y deben ser recogidas por un evaluador que no deja de ser instructor durante el proceso de evaluación. En segundo lugar, estas evidencias deben interpretarse de acuerdo con una visión dinámica de las capacidades y las disposiciones al aprendizaje por la cual se permite (y necesita) el acceso a la mediación durante el proceso de examinación. En tercer lugar, estas

evidencias deben tenerse en cuenta en la presentación de los resultados y usarse para informar a estudiantes, profesores, evaluadores del potencial de aprendizaje de los evaluados, tomar decisiones, certificar, calificar y/o hacer recomendaciones de enseñanza o proponer técnicas remediales.

En este sentido, se define la Evaluación Dinámica como el proceso que aúna valoración (*assessment*) y examinación (*testing*) y que consiste en la búsqueda e interpretación de evidencias de aprendizaje estimuladas a través de diferentes estrategias de mediación (planificadas por el profesor evaluador y/o administradas en interacción con él mismo, con otros estudiantes u otros materiales) con el objetivo de interpretar al evaluado, tomar decisiones, emitir juicios con fundamento sobre su potencial de aprendizaje y capacidad de regulación y conocer procesos cognitivos emergentes y su disposición para el aprendizaje.

En consecuencia, se distingue la Examinación Dinámica como la administración de pruebas de medición que integran oportunidades de aprendizaje con el objetivo crear y documentar la ZDP del evaluado y que registran el uso que este hace de tales oportunidades.

Finalmente, se define Calificación Dinámica como la asignación de una nota simbólica, verbal o numérica basada en evidencias de aprendizaje recogidas en una evaluación extendida desde la ZDR hasta la ZDP (ver apéndices D, E, F o H para ejemplos concretos).

3.4 Conclusiones

En este capítulo se ha extendido el estudio de la evaluación con el propósito de distinguir la evaluación dinámica de otras evaluaciones educativas, atender los criterios e implicaciones a los que debe supeditarse si se usa como evaluación y proponer una definición de evaluación dinámica en el contexto de evaluación. Se han presentado propuestas de examinación que concretan la presencia de la orientación regulada de forma más implícita a más explícita (Davin et al 2014; Verdía et al., 2019) y la socialización organizada por fases de proximidad (Johnson, 2019; García, 2011) para mediar la actuación de los estudiantes en las pruebas dinámicas y para conocer las capacidades emergentes de los estudiantes evaluados.

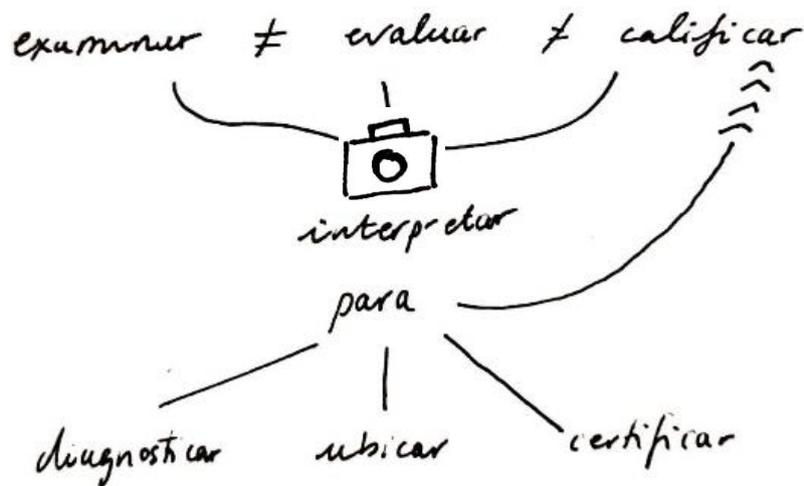
La evaluación dinámica es compatible con evaluaciones auténticas para el aprendizaje y evaluaciones más democráticas y coincide con la evaluación del proceso en el estudio de la historia del proceso psicológico evaluado. La evaluación dinámica es (trans)formativa en sí misma e intenciona el cambio en el evaluado y en sus capacidades, así como una constante sintonización del mediador y de su mediación. Su intencionalidad no la exime de usarse en evaluación sumativa ni de ignorar el dinamismo en la calificación.

La transición hacia procedimientos de evaluación dinámicos necesita la redefinición de los objetivos y métodos de evaluación e instrucción. Cuando la evaluación se alinea con los objetivos y la filosofía de enseñanza, la evaluación se convierte en una herramienta orientadora de la instrucción. Para comenzar a implementar la examinación dinámica, el profesor debe considerar y preguntarse por los objetivos de aprendizaje y por la clase de mediación o dinamismo que mejor mida el potencial de aprendizaje y/o evidencie la regulación del estudiante. Como Fischer y King (1995) subrayan, es importante investigar y conversar sobre la transformación de las concepciones sobre el aprendizaje y la evaluación y usarlas como guía del cambio. Los profesores deben considerar si los actuales métodos de instrucción son efectivos a la hora de cumplir con esos objetivos y qué aporta o informa su evaluación actual acerca de las necesidades de los estudiantes o del centro.

El futuro de la evaluación educativa desde una perspectiva sociocultural podría encontrarse en la concreción de estos principios. Para ello, sería necesario investigar acerca de sistemas de evaluación que valoren el desarrollo de las capacidades de los estudiantes y conocer cómo la integración del dinamismo en la examinación influye en los sistemas y criterios de evaluación. El estudio descrito en el próximo capítulo es un primer paso para contribuir a este propósito.

Diario de la investigadora (III)

El significado que la ED ha venido cobrando en la literatura como herramienta de desarrollo confunde y dificulta la tarea de extender su significado hacia la examinación en la clase de ELE/L2. Para concretar el dinamismo me encuentro obligada a marcar la diferencia conceptual entre evaluación, examinación y calificación. Aunque la examinación es el concepto más tangible que materializa esta investigación, necesito poder seguir hablando de evaluación dinámica para explicar cómo sus rasgos y principios dan forma a la examinación dinámica y cómo se distancia y/o complementa de evaluaciones sumativas o formativas. Así, una vez definidas estas tres dimensiones podré hablar de cómo dinamizar en un contexto real de clase, donde existe la obligación de calificar.



4. Metodología

Desde una lógica de enseñanza-aprendizaje en la que aprender es participar, se desprende que los contextos socioculturales, el profesor, la institución, los estudiantes y la evaluación son críticos a la hora de dar forma a experiencias educativas en escenarios formales (Negueruela, 2018). En este capítulo se describe la metodología de una investigación-acción participativa a través del estudio de caso en el que la investigadora se considera parte de la investigación con el objetivo de documentar cómo se crean oportunidades de aprendizaje en la examinación, cómo las usan los estudiantes y cómo repercuten en su calificación.

Este capítulo está organizado de la siguiente manera. En primer lugar, se presenta la metodología interna de la investigación (4.1) y se exponen las características de los participantes: contexto de investigación, profesora-investigadora y estudiantes (4.2). En el siguiente apartado, se presenta la integración del dinamismo en la examinación (4.3), sucedido por la lógica del dinamismo en la calificación (4.4). Para terminar, se documenta la secuencia de intervención (4.5) en la que se explica el proceso de diseño, construcción, administración y calificación de cada examinación.

4.1 Metodología de investigación

Con el objetivo de sustentar la validez ecológica de este estudio (van Lier, 2004), en esta sección se presentan las preguntas que han guiado esta investigación y se describen las unidades de análisis. Igualmente, se explican los motivos de elección del enfoque de investigación el estudio de caso y de las muestras de análisis.

4.1.1 Preguntas de investigación

La principal pregunta de investigación de este estudio es la siguiente:

- ¿Cómo la integración del dinamismo crea oportunidades de aprendizaje diferentes en la evaluación?

En la búsqueda de respuesta a esta pregunta, aparecen cuestiones pedagógicas inmediatas relacionadas con la dinamización de la examinación y calificación:

- ¿Cómo se transforman instrumentos, materiales y procesos de evaluación estáticos en dinámicos?

- ¿Cómo el acceso a estas oportunidades repercute en la calificación final de los estudiantes?

E incluso cuestiones mediatas que atienden a la repercusión de esta intervención en los estudiantes y en el profesor:

- ¿Cómo este acceso repercute en la percepción que los estudiantes tienen sobre el merecimiento de su calificación y en su concepto de evaluación?
- ¿Cómo integrar el dinamismo cambia la foto del estudiante evaluado?

4.1.2 Investigación acción-participativa

Este estudio se inscribe dentro de los principios de la investigación-acción participativa (Colmenares, 2012; Kemmis, et al., 2014). El diseño del estudio es una intervención que es parte de la investigación y una contribución clave a la profesión, la profesora no solo es la investigadora si no participante ella misma del descubrimiento de nuevas ideas y prácticas dentro del proceso de investigación y el objetivo es documentar las oportunidades de aprendizaje que surgen a partir de la intervención, no solamente el resultado de esta.

La metodología de investigación-acción participativa de este estudio incluye además un enfoque sociocultural integrando el “método de doble estimulación” desarrollado por Vygotsky, Leontiev y Luria (también denominado método instrumental, método experimental-genético o método histórico genético) en tanto que los sujetos se estudian en una situación estructurada en la que existe una dificultad y se proporciona a dichos sujetos una guía activa hacia la construcción de nuevos medios de resolución al problema (Engeström, 2011). Esta metodología se traduce en una intervención formativa, que se diferencia de la investigación experimental por sus concepciones sobre el punto de partida, el proceso, el resultado esperado y el papel del investigador sin ignorar la agencia de los otros participantes.

Como punto de partida, los participantes de la intervención formativa se enfrentan a un objeto problemático y contradictorio, pero dispuesto en su actividad diaria. En esta investigación, el punto de partida es la contradicción entre la metodología de enseñanza que favorece y estimula la colaboración y la participación al entender el aprendizaje como un acto social y que, sin embargo, lo mide con sistemas de evaluación que priorizan o aíslan las actuaciones independientes. El profesor-investigador cuestiona el sistema de evaluación en la clase de L2 y lo analiza con el propósito de expandirlo.

El proceso en la investigación-acción participativa admite la variación del curso de la investigación tanto por los obstáculos o dificultades en su ejecución como por la influencia de

cualquiera de sus participantes. En esta investigación, se ha permitido que los estudiantes sean participantes activos de su propia evaluación y que, a cada examinación, accedan a medios para modificar su actuación, a sí mismos, a sus compañeros e incluso al investigador, de forma que el resultado sea un desarrollo agentivo de todos los participantes. De esta manera, el investigador no pretende ser el controlador de todas las variables, sino el provocador o facilitador de un proceso transformativo en los participantes. La clave no es mantener la consistencia y fiabilidad en la examinación si no asegurar la validez de un procedimiento que ha de ser dinámico (social y mediado) para respetar el carácter dinámico (social y mediado) de las capacidades de las personas.

4.1.3 Unidades de análisis

En el método de doble estimulación, el desarrollo de individuos, grupos o procesos se estudia en una amplitud que permita una perspectiva histórica puesto que las fotografías de la actuación de un aprendiz no constituyen evidencias adecuadas de su desarrollo (Lantolf et al., 2015). El desarrollo real de la propia persona no solo se evidencia en el aprendizaje de la L2 sino también en el desarrollo de su conciencia (como se orienta a una tarea concreta) y de su capacidad de aprendizaje (posibilidad de aprovechar las oportunidades). En este caso, se evidenciará en el acto de aprender durante una evaluación. En consecuencia, la evidencia del desarrollo no se limita a la actuación lingüística de los estudiantes, sino que incluye a la reducción de frecuencia y/o cantidad de mediación necesaria para desarrollar sus capacidades comunicativas en ELE/L2.

Las unidades de análisis seleccionadas en este estudio para entender las diferentes dimensiones de la ED son: el uso de oportunidades de aprendizaje como unidad de análisis para entender la ED, la justificación de las calificaciones en las pruebas escritas como unidad de análisis para entender la conciencia del aprendizaje y el cálculo del potencial de aprendizaje (*learning potential score*, LPS) para entender el desarrollo futuro.

4.1.4 Modelo mixto

Este estudio prioriza el enfoque cualitativo de medición en concordancia con el objetivo de la investigación. Sin embargo, se integra metodología cuantitativa para ganar una mayor comprensión del objeto de estudio.

4.1.4.1 Métodos de análisis cualitativos

Para documentar la dinamización de procesos e instrumentos de evaluación, se han identificado las oportunidades de aprendizaje a través del acceso de mediación que las hace disponibles y se ha seguido su efecto hasta la asignación de una calificación final de cada evaluación. El análisis de las oportunidades de aprendizaje que surgen en la evaluación permite a su vez conocer el efecto de los distintos accesos de mediación en la actuación global del estudiante. Con el objetivo de conocer la relación entre la forma en la que los estudiantes usan estas oportunidades y el merecimiento de su calificación, este estudio documenta las razones que explican tendencias de aceptación y/o rechazo de las actuaciones independientes y mediadas como representativas de la capacidad evaluada.

4.1.4.2 Métodos de análisis cuantitativos

Siguiendo con la tradición en investigación sobre ED, se estudia el LPS por la información que proporciona a la hora de entender el desarrollo futuro de los estudiantes. La operación del LPS rinde una base teórica que permite la distinción entre estudiantes con mayor y menor potencial de aprendizaje. Calculados los potenciales de aprendizaje de cada prueba, es posible agrupar a los estudiantes en (A) estudiantes con una actuación independiente media y potencial insuficiente; (B) estudiantes con una actuación independiente media y alto potencial de aprendizaje; y (C) estudiantes con actuación independiente y potencial bajos. El LPS nos permite conocer si la actuación mediada de los estudiantes informa de su potencial de aprendizaje cuando este índice se correlaciona positivamente con su actuación futura.

4.1.4.2.1 El modelo de Rasch

El inconveniente de realizar operaciones estadísticas con datos paramétricos como las puntuaciones de los estudiantes para cuestionarios de frecuencia o de aptitud es la incorrecta asunción de que los datos numéricos tienen intervalos iguales solo porque proceden de números ordinales. Por este motivo, todos los análisis estadísticos se han replicado con el modelo de Rasch. Este modelo fue creado por el matemático danés George Rasch (1960) y su uso se extiende de forma interdisciplinar para la construcción, análisis y validación de instrumentos de evaluación (Boone et al., 2011) hasta llegar al campo de la evaluación lingüística (McNamara y Knoch, 2012; Aryadoust et al., 2020). A diferencia de otros modelos estadísticos, Rasch es un modelo probabilístico (Boone y Scantlebury, 2006) que explica cómo la actuación de una persona en una variable puede predecir su respuesta a una determinada pregunta

relacionada con esa variable. Este modelo permite observar una relación dicotómica entre los sujetos y las tareas/preguntas/ítems a partir de todas las puntuaciones obtenidas en el periodo evaluado y el grado de frecuencia o de logro de esas tareas/preguntas/ítems de acuerdo con la siguiente fórmula:

$$B_n - D_i = \ln (P_{ni} / 1 - P_{ni})$$

en la que la capacidad (B) de un sujeto (n) menos la dificultad (D) de una pregunta específica (i) es igual a un logaritmo (Ln) de la probabilidad de que el sujeto responda correctamente a la pregunta (Pni) entre la probabilidad de que la falle (1-Pni). Teniendo en cuenta estos factores, el modelo trata de predecir, por un lado, la respuesta más probable de cada estudiante para cada tarea/pregunta/ítem, y por otro, el grado de frecuencia más probable asignado a cada tarea/pregunta/ítem (Boone et al., 2013). De esta forma, Rasch trabaja con unas medidas llamadas *logits* de intervalos iguales que informan no sólo dónde se encuentra cada pregunta en la variable estudiada sino también dónde se encuentra cada estudiante en esta misma variable. El uso de una misma unidad para preguntas y estudiantes y el hecho de que los *logits* sean unidades de medida de igual intervalo posibilita la comparación entre estudiantes, entre tareas/preguntas/ítems y entre estudiantes y tareas/preguntas/ítems.

4.1.5 Estudio de caso

Desde una perspectiva sociocultural, toda innovación educativa, todo estudiante y todo profesor-investigador tienen una historia que contar sobre su origen, su desarrollo y sus resultados. El estudio de caso documenta e interpreta la complejidad de esta experiencia en su contexto real y particular (Simons, 2013 p. 16). La clave es contextualizar de una manera detallada la complejidad de la intervención.

Un estudio de caso es una indagación empírica que investiga un fenómeno actual en su contexto real, especialmente cuando los límites entre el contexto y el fenómeno no son claramente evidentes (Yin, 1994). El objetivo de este enfoque es la singularización, que Simons describe como una exposición profusa de un escenario particular para informar la práctica, establecer el valor del caso y/o contribuir a los conocimientos sobre un tema determinado (2003, p. 48).

En este estudio se documenta e interpreta la realidad de uno de los estudiantes participantes y se analiza cómo actúa, siente y piensa con el objetivo de comprender cómo contribuyen tanto su experiencia como sus actuaciones en la interpretación de su caso. A través del estudio de caso es posible analizar y dar a conocer la rica información que puede aportar la

historia de un estudiante prototípico acerca de la incorporación del dinamismo en el sistema de evaluación. Con el fin de contestar de forma más informada y precisa a la pregunta de investigación se ha optado por complementar este caso con una contextualización de datos de grupo por el significado que estos datos pueden aportar al contexto del estudio y a la profundización en su objetivo.

Para la selección del estudiante de caso se ha estudiado la manifestación de tres disposiciones hacia el aprendizaje durante la evaluación: reciprocidad, ludicidad y resiliencia. Las disposiciones son hábitos mentales, tendencias de respuesta hacia oportunidades de aprendizaje, que, dentro de la libertad de acción del aprendiz, lo llevan hacia una dirección u otra (Carr y Claxton, 2004) y su manifestación está ligada a las limitaciones u oportunidades de aprendizaje disponibles en cada escenario, como, en este caso sería el contexto de examinación.

4.1.6 Selección de muestras de análisis

Se han recogido las siguientes muestras procedentes de la intervención implementada durante el periodo de investigación:

- Impresiones sobre la evaluación en la clase de L2.
- 4 pruebas de comprensión.
- 4 redacciones.
- 3 pruebas orales.
- 5 informes de participación.
- 1 prueba gamificada

Al igual que no es posible evaluar todos los modos de comunicación de la misma manera, tampoco es posible documentar un mismo análisis para todos los modos de comunicación. Por este motivo, no se ha reducido el análisis a ninguna de las exámenes del curso, sino que se han estudiado los tres modos de comunicación (Hall, 2001) identificados por el *American Council on the Teaching of Foreign Language* (ACTFL)⁴: El modo interpretativo con las pruebas de comprensión, el modo interpersonal con las pruebas de expresión oral y el modo presentacional en las redacciones. Además, se ha incluido el análisis

⁴ De acuerdo con Hall (2001), ACTFL identifica tres modos de acuerdo al tipo y objetivo de la actividad comunicativa: 1) el modo Interpretativo para actividades de lectura, escucha y visionado con objetivo tanto eferente como estético, 2) el modo Interpersonal para actividades en interacción con el otro con el objetivo de mantener relaciones interpersonales o cumplir una tarea concreta y 3) el modo Presentacional para actividades de creación de textos orales, escrito o multimodales en las que no hay espacio de negociación.

de la prueba gamificada por la información que puede aportar como una actividad mixta, que integra el modo interpretativo con el modo interpersonal.

4.1.7 Validez ecológica de la investigación

El objetivo de este estudio no es generalizar los resultados sino documentarlos y, en todo caso, permitir su replicabilidad. Al igual que la ecología estudia los organismos y sus relaciones en su medio, la validez interna de esta investigación es ecológica en tanto que reside en el estudio contextualizado de la clase de ELE como ecosistema. La validez ecológica de una investigación consiste en la relación entre fenómenos reales y su investigación en contextos experimentales y, de acuerdo con Schmucker (2001), atiende a la naturaleza de tres dimensiones: contexto, estímulos y tareas.

Las unidades de análisis para entender las diferentes dimensiones de la evaluación dinámica no son los sujetos sino su actuación durante la evaluación como situación investigada. En consecuencia, las muestras recogidas son sus actuaciones en pruebas de evaluación. El objetivo es mantener la integridad de la situación real en el contexto experimental siendo fiel al contexto social, cultural e institucional en el que las evaluaciones tienen una repercusión afectiva y académica en los estudiantes. De acuerdo con esta premisa, el investigador/observador emite juicios de aquellos objetos cotidianos con los que entra en contacto, desviando la visión del estímulo como ocurrencia puntual a eventos conectados que integran objetos, superficies y sus relaciones. Los estímulos, como las oportunidades de aprendizaje en esta investigación deben ser información extendida temporal y espacialmente, por eso se recogen muestras procedentes de todo el curso. Deben ser multimodales, en este caso, la mediación toma la forma de interacción interpersonal y material.

Por último, la naturaleza de la tarea debe permitir estudiar un comportamiento natural en una situación natural con sujetos naturales en un tiempo natural. Lo que da lugar a respuestas naturales y representativas del comportamiento más apropiado en la situación investigada, en este caso la reacción ante el acceso a oportunidades de aprendizaje y socialización en un contexto de evaluación. El comportamiento estudiado es una parte relevante en el repertorio de comportamientos y pertinente al proceso psicológico investigado, como en este caso la repercusión de oportunidades de aprendizaje en la evaluación lo son para el estudio de procesos de regulación, desarrollo cognitivo y desarrollo de la persona en contextos de examinación.

4.2 Características de los participantes

En esta sección se describen las características de todos los participantes que han intervenido en esta investigación y las características particulares del contexto de investigación.

4.2.1 Características del curso, el centro y el contexto de investigación

Este estudio se ha realizado en el primer semestre del curso académico 2019/20 en el Instituto de Lengua y Cultura Españolas de la Universidad de Navarra. Este centro recibe estudiantes internacionales de grado, posgrado, estudiantes de programas de intercambio, investigadores y profesores universitarios para los que ofrece programas de estudio del español como lengua extranjera mediante cursos de Comunicación y Cultura para cinco niveles y dos subniveles del Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2002): A1 (Acceso), A2 (Plataforma), B1.1 y B1.2 (Umbral), B2.1 y B2.2, (Avanzado); C1 (Dominio operativo eficaz).

La evaluación en los cursos de Comunicación y Cultura en este centro es continua y tanto sus componentes como el porcentaje de estos se anuncian en los programas de los cursos de español al igual que los instrumentos de evaluación y calificación para la participación, escritura, exámenes orales y relato digital (Ver Apéndice A).

Componentes	Porcentaje
Participación en clase y actividades del centro	10%
Tareas	10%
2 Redacciones	20%
2 Exámenes orales	15%
Examen parcial	10%
Examen final	15%
Relato digital	20%
Total	100%

Tabla 1. Componentes de evaluación de los cursos B1.1 y B1.2

La predefinición del programa y los objetivos de aprendizaje pueden suponer una restricción en el grado de libertad y agencia de diseño e implementación de innovación. Sin

embargo, en el contexto de esta institución se priorizan visiones socioculturales más amplias que han favorecido la facilidad de realizar esta investigación.

4.2.2 Características del profesor investigador

La investigadora principal es una profesora de español como lengua extranjera de 30 años de edad, española, con formación en Traducción e Interpretación de Idiomas y conocimiento de lenguas extranjeras (inglés, francés e italiano) y un desarrollo académico-profesional que combina la Enseñanza de Español e Inglés como lenguas extranjeras y la Psicología Educativa.

El perfil docente se describe en cinco años de enseñanza de español como segunda lengua en contexto universitario de EE. UU. y tres años de enseñanza de español como lengua extranjera en España en contexto universitario de inmersión. Entre los cursos enseñados figuran clases de español inicial, intermedio y avanzado, así como cursos especializados en traducción, gramática conceptual, pronunciación y conversación y cursos de posgrado en evaluación y certificación del español como lengua extranjera y nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza del español como lengua extranjera.

De la experiencia como estudiante y profesora en diferentes contextos académicos, la toma de conciencia de planteamientos educativos y su contraste con la realidad del aula y la práctica, le surge la percepción de que el resultado de los procesos de evaluación, suspendido entre la creciente necesidad de transparencia y la tradicional necesidad de calificación, es incompleto e incoherente. Estas circunstancias llevan a la profesora a participar en un proceso de investigación-acción sobre la evaluación en la clase de ELE y de indagación en la psicología sociocultural sobre el aprendizaje y desarrollo de la persona.

4.2.3 Características de los estudiantes

Todos los estudiantes participantes de este estudio (n=15) son estudiantes en inmersión y contexto *study-abroad* de nivel B1 español como lengua extranjera, con edades comprendidas entre los 17 y los 34 años. Algunos de estos estudiantes estudian español como parte de un programa de intercambio y otros toman el curso de español con el objetivo de alcanzar el nivel B2 y ser aceptados en estudios de grado en una española. Esta investigación transcurre durante el primer semestre (semestre de otoño) del año 2019/2020 y ocupa dos cursos intensivos de B1.1 y B1.2, de seis semanas cada uno. A lo largo de doce semanas, los estudiantes recibían clase de lunes a jueves de 12:00 a 13:30, en total, 6 horas a la semana.

En el consentimiento informado que los estudiantes recibieron y los participantes aceptaron (Apéndice B) se garantizó tanto el anonimato como la ausencia de influencia de su participación en el estudio en la calificación final. Todas las actividades que a continuación se describen han formado parte del programa del curso y, como tal, han sido de participación obligatoria. Los estudiantes que han accedido a participar en este estudio han permitido usar sus datos para esta investigación.

Características	Grupo B1.1		Grupo B1.2		Grupo continuo	
N. Estudiantes	13		10		8	
Edades	34	1	34	1	34	1
	20-23	8	20-23	4	20-23	3
	17-19	4	17-19	5	17-19	4
Origen	Filipinas	4	Filipinas	4	Filipinas	4
	Alemania	2	Irlanda	1	Alemania	1
	Italia	2	Bélgica	1	Bélgica	1
	Bélgica	1	Alemania	1	China	1
	China	1	EE. UU.	1	Taiwán	1
	EE. UU.	1	Taiwán	1		
	Francia	1	China	1		
	Taiwán	1				
Número de lenguas	2L1	1	2L1	1	2L1	1
	2L1 + L2	2	2L1 + L2	2	2L1 + L2	2
	2L1 + L2 + L3 + L4	1	2L1 + L2 + L3 + L4	1	2L1 + L2 + L3 + L4	1
	1L1 + L2	1	1L1 + L2	1	1L1 + L2 + L3	1
	1L1 + L2 + L3	6	1L1 + L2 + L3	1	1L1 + L2 + L3 + L4	2
	1L1 + L2 + L3 + L4	2	1L1 + L2 + L3 + L4	3		

Tabla 2. Características de los participantes del estudio

La Tabla 2 presenta los datos de edad, origen y plurilingüismo de los estudiantes en los grupos de B1.1, B1.2 y el grupo Continuo. En el curso de B1.1 participaron 12 estudiantes de intercambio procedentes de Italia, Bélgica, Alemania, Francia, EE. UU., Taiwán, China y Filipinas. En el curso de B1.2 participaron 9 estudiantes, ocho de ellos procedentes del anterior grupo y dos estudiantes nuevos de Irlanda y EE. UU. La mayoría de estos estudiantes (10/15) estudiaban español como L3/L4. Para cuatro estudiantes el español era su primera L2.

Como no todos los participantes en el curso de B1.1 continuaron estudiando B1.2, el estudio de caso escogido es uno de los estudiantes que participaron en este estudio durante las doce semanas y que, habiendo participado en todas las evaluaciones y actividades del curso, demuestra mayor grado de participación y disposición al aprendizaje. Este estudiante se presenta en detalle en el capítulo 5. El participante tiene 18 años, es filipino, ha sido

escolarizado en Filipinas en un colegio diferenciado, habla inglés y tagalo y no ha estudiado español hasta el momento de esta intervención.

4.3 Integración del dinamismo

De igual manera que la implementación de diversas estrategias de enseñanza no entra necesariamente en conflicto con la coherencia teórica de una filosofía de enseñanza si se respetan los principios claves, el dinamismo que ha intervenido sistemáticamente en los procesos de evaluación de los cursos de B1.1 y B1.2 ha tomado diferentes formas dependiendo del modo de comunicación evaluado.

En este estudio, el dinamismo se ha concentrado en cuatro accesos de mediación descritos a continuación: a la colaboración, al uso de modelos, a varias oportunidades y a la orientación del experto, en este caso, el profesor.

4.3.1 Mediación instrumental

En una interacción verbal, no necesariamente pedagógica, los interlocutores intercambian constantemente el rol de transmisor y receptor, así como el objetivo y el contenido de la comunicación, incluso el mismo escenario comunicativo puede variar si la interacción se traslada de un lugar a otro (Malamah-Thomas, 1987). Se entiende esta interacción como un proceso de adaptación mutua, en la que el transmisor actúa hacia el receptor con la intención de provocar en él una reacción que le informe de la anterior acción ejecutada, convirtiendo al receptor en transmisor y viceversa. La interacción pedagógica también supone un proceso continuo en el que los factores contextuales cambian constantemente. El profesor actúa sobre los estudiantes con la intención de provocar una reacción que le informe y regule su consiguiente acción (Malamah-Thomas 1987: 39).

En la interacción mediada, el profesor decide y actúa conscientemente haciendo uso de estímulos auxiliares para estimular el proceso de aprendizaje, como, por ejemplo, de los materiales didácticos, modelos, secuencias, etc. De esta manera, las herramientas de mediación se convierten en agentes participativos de la interacción interviniendo en el proceso cognitivo del estudiante.

Si se considera la interacción pedagógica paralela de la interacción verbal, y se considera la evaluación una actividad pedagógica, sería oportuno hablar de interacción evaluadora. En toda evaluación, el instrumento de examinación es susceptible de convertirse en participante de la interacción. Si en la evaluación estática el instrumento de examinación es

el vehículo, o el escenario de la evaluación, en la evaluación dinámica puede además actuar en sí mismo como agente mediador (regulador) entre el evaluador y el evaluado.

La consideración de los materiales de examinación como materiales mediadores se sustenta en el reconocimiento del papel que estos juegan en el concepto de interacción que tienen los estudiantes con el mismo instrumento, con el profesor o con los compañeros. Si el modo de evaluar da forma a los procesos de atribución de valor, entonces el modo de examinar y los materiales e instrumentos usados median el concepto de examinación (y por ende de evaluación) de los evaluados. Los instrumentos de medición en la evaluación dinámica, así como la administración de esta deben diseñarse con el objetivo de hacer emerger y posteriormente reconocer capacidades no maduras, pero en proceso de maduración. En la práctica, esto se traduce en la inclusión de modelos que permitan la imitación, un espacio destinado a socializar y rúbricas y sistemas de corrección que permitan el acceso a la orientación.

4.3.2 La colaboración y socialización entre compañeros

La teoría sociocultural revierte la noción de que la adquisición del lenguaje sucede en la mente para después usarlo socialmente: *“Cognition, says SCT, occurs first on the social plane and only later gets internalized on the psychological plane in the form of inner speech in interaction with more capable others.”* (Kramsch y Steffensen, 2008, p. 21). Así describe Vygotsky la influencia de la socialización en el aprendizaje:

el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos del niño (1978, p. 138).

La influencia de la interacción en la evaluación puede leerse en el modelo de ED interaccionista como herramienta de desarrollo y en la base que tiene la lógica del aprendizaje a través de la participación. En las evaluaciones interpersonales, presentacionales, interpretativas y en informes de participación, se introduce la posibilidad de socializar con el compañero o los compañeros con el objetivo de que la cooperación entre semejantes favorezca el desarrollo de las capacidades evaluadas. Aunque el valor de la ayuda en la actuación depende de la tarea y del objetivo evaluado (Slavin, 1993, pp. 274, 285), cuando los estudiantes operan en la ZDP de su compañero modelan *“higher quality solutions”* para el otro. Los estudiantes pueden aprender entre ellos cuando, en la discusión del contenido, surgen conflictos cognitivos,

se exponen conceptos incomprendidos y pensamientos inadecuados y emergen argumentos y razonamientos más sofisticados.

4.3.2 El uso de modelos

El uso de modelos en el aprendizaje no significa aprender por repetición o copia sino por imitación y transformación. El modelo como herramienta permite que el estudiante participe del aprendizaje haciendo y comprendiendo.

La imitación de un modelo se distingue de la copia en que la primera es una manipulación consciente a partir de la comprensión de los objetivos. Su resultado evidencia entendimiento. La copia es repetición mecánica. La imitación es transformadora. En la enseñanza de la competencia discursiva a través de familias de género se utilizan modelos de géneros de escritura para explicitar los rasgos discursivos de géneros de carácter visible y oculto (López, 2019). En la enseñanza conceptual se emplean modelos didácticos como herramientas para representar, expandir y sintetizar categorías gramaticales (Negueruela, 2013). Partiendo de estos modelos, los estudiantes internalizan los conceptos al construir sus propios modelos.

En las redacciones y para las tareas de creación escrita en las pruebas de interpretación, se introducen modelos de géneros de escritura (carta de motivación, carta abierta, mensaje en un foro, etc.) con el objetivo de que el reconocimiento gradual (de más implícito a más explícito) de algunos de sus rasgos discursivos posibilite su imitación y favorezca el desarrollo de la competencia discursiva de los estudiantes. La primera evaluación de participación realizada por el profesor también funciona como modelo de reflexión para las posteriores coevaluaciones y autoevaluaciones (ver calendario del curso).

4.3.3 Las oportunidades y la repetición

Para Shapiro y Gerke (1928, citado en Vygotsky, p. 43-44) la experiencia social ejerce su efecto a través de la imitación. Cuando el niño imita el modo en que los adultos hacen uso de las herramientas y objetos domina ya el principio de sentirse involucrado en una determinada actividad. En el principio de adaptación tanto la repetición y la experiencia social son clave para el niño:

las acciones repetidas se acumulan unas sobre otras como en una fotografía con varias exposiciones; los rasgos más comunes se hacen patentes y las diferencias se desvanecen. El resultado es un esquema cristalizado, un principio de actividad

definido. El niño, a medida que va almacenando experiencia, adquiere un número cada vez mayor de modelos que es capaz de comprender. Dichos modelos representan un diseño acumulativo de todas las acciones similares; al mismo tiempo, son también un indicio de los posibles tipos de acción en el futuro. (Vygotsky, 1978, p. 44).

Vygotsky (1978) amplía la concepción mecánica de la repetición. La experiencia social sirve en tanto que proporciona esquemas motores al niño, y da lugar a cambios en la estructura interna de sus operaciones intelectuales. Tanto en los informes de participación como en las evaluaciones de comunicación interpersonal, presentacional e interpretativa, se introduce la posibilidad de un número limitado de oportunidades de actuación-evaluación. Cada vez que el estudiante responde a la tarea es evaluado. De esta forma puede conocer la imagen social que está presentando, almacenar nuevos modelos de criterios de valoración y adaptar su actuación incluyendo y transformando estos modelos.

4.3.4 La orientación del profesor/experto

La administración de orientación en el proceso de evaluación debe ocurrir durante su transcurso para permitir su apropiación por el estudiante. En lugar de entenderse la aparición de la retroalimentación como parte de un ciclo de evaluación en el que los errores demuestran las limitaciones del estudiante, dentro del dinamismo, la orientación se considera parte fundamental de un sistema en el que los errores son oportunidades de desarrollo.

Uno de los motivos por los que la forma ideal de mediación se concibe como la participación en una interacción dialógica en la que la orientación se sintoniza con la ZDP del estudiante es porque no es posible predecir la respuesta del estudiante a la mediación. William (2012) distingue entre hasta ocho clases de respuesta a la retroalimentación en función de si la actuación independiente ha superado o no el objetivo, y de cómo reacciona el estudiante ante la información: rechazando la retroalimentación, abandonando el objetivo, modificando el objetivo o alterando su comportamiento. Las dos respuestas que interesan a la disposición del aprendizaje y al desarrollo de la persona son el aumento del esfuerzo cuando el estudiante no ha superado el objetivo y el aumento de aspiración cuando sí lo ha hecho. El papel de la orientación, por tanto, no debe quedarse solo en el informe de dónde queda la actuación del estudiante con respecto al objetivo, sino que debe orientarse a incentivar estas dos respuestas.

Los dos principios que William (2012) destaca para optimizar la orientación son que los profesores aseguren la clase como zona segura para cometer errores, y que transmitan la idea de que la inteligencia no es una habilidad que se tiene sino una habilidad que se desarrolla.

El fomento de la mentalidad de crecimiento (Dweck, 1991) se relaciona con la resiliencia como disposición al aprendizaje, que Carr y Claxton (2004) definen como la inclinación a aceptar retos de aprendizaje en los que el objetivo es incierto, a persistir en el aprendizaje a pesar de confusiones temporales o frustraciones, a recuperarse de fracasos y a rededicarse uno mismo en la tarea de aprendizaje. Para asegurar que las evaluaciones no dejan de ser zonas seguras para cometer errores es indispensable educar a los estudiantes en la información que transmiten sus errores, en la oportunidad de aprendizaje que crean y de la imagen social que devuelve su reacción ante tal oportunidad.

4.4 La calificación dinámica

Entre las repercusiones que tiene la integración del dinamismo en el sistema de evaluación en cursos donde existe la obligación de asignar notas finales, se encuentra su visibilidad o reconocimiento en la calificación. Esta visibilidad se particulariza en cada prueba pudiendo integrarse en el propio instrumento de calificación.

Para incluir el dinamismo en el proceso de calificación en las pruebas presentacionales e interpersonales se asigna una nota mediante rúbricas cuyos descriptores incluyen evidencias de acceso a la mediación en el proceso de expresión del estudiante. Es decir, el uso de la mediación influye en la calificación. En el caso de las pruebas interpretativas, se presenta a los estudiantes el resultado de su actuación independiente y el resultado de su actuación mediada para cada pregunta y para la prueba global. Tras informarles de cómo deben interpretarse los resultados (Davin et al., 2014; Zhang y Lu, 2019) se solicita que, de acuerdo con la participación en este proceso de evaluación, se autoevalúen y autocalifiquen decidiendo y argumentando qué calificación representa mejor el conjunto de sus capacidades de comunicación demostradas en la prueba.

La autocalificación tiene un doble fin, instrumental y expansivo. Además de volcar una nota en las pruebas interpretativas, en la evaluación final gamificada y en la evaluación de la participación, tiene la finalidad de estimular el desarrollo conceptual de los estudiantes sobre la evaluación, sus capacidades y su regulación y aprovechamiento de oportunidades de aprendizaje.

En la evaluación de la expresión oral interpersonal y en la evaluación de la escritura como proceso, el dinamismo en la calificación se encuentra en la asignación de una nota que considera tanto la actuación independiente como la actuación mediada del estudiante.

4.5 Secuencia de intervención

Al reconocer que el modo de evaluar da forma a los procesos de atribución de valor se subsume entonces que dicho modo media el concepto de evaluación de los evaluados. Para conocer de qué forma la participación en evaluaciones dinámicas transforma o expande el concepto de evaluación de los estudiantes, en la tercera semana del curso de B1.1 se les preguntó por su concepto de evaluación en clase de L2 y se les pidió que contestaran en grupos reducidos y que representaran sus conceptos en forma de dibujo para compartirlo y presentarlo al resto de la clase. En la última sesión de B1.2, se les preguntó, esta vez a modo individual, si su opinión sobre la evaluación había cambiado después del curso (ver Apéndice C). A continuación, se presentan las intervenciones en el sistema de evaluación sucedidas a lo largo de ambos cursos y entre ambas preguntas.

La Tabla 3 presenta el calendario de exámenes cronológicamente organizadas según su semana de realización. A continuación, se describe el diseño, administración y proceso de calificación de las evaluaciones.

4.5.1 Calendario de la intervención

B1 Inicial		B1 Avanzado	
S	Evaluaciones	S	Evaluaciones
1		7	
2	<p><i>Redacción 1</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Tarea 1. Borrador ● Tarea 2. Taller de escritura (acceso a mediación) ● Tarea 3. Borrador 2 <p>Tarea 4. Revisión (acceso a mediación)</p>	8	<p><i>Heteroevaluación de participación 3</i></p> <p><i>Redacción 3</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Tarea 1. Borrador ● Tarea 2. Taller de escritura (acceso a mediación) ● Tarea 3. Borrador 2 ● Tarea 4. Revisión (acceso a mediación) <p>Tarea 5. Versión final</p>
3	<p><i>Autoevaluación de participación 1</i></p> <p><i>Redacción 1</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Tarea 5. Versión final <p><i>Evaluación oral 1</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Tarea 1. Monólogo ● Tarea 2. Ensayo (acceso a mediación) ● Tarea 3. Conversación <p><i>Reflexión sobre la evaluación en L2</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Tarea 1. Socialización ● Tarea 2. Dibujo ● Tarea 3. Presentación <p><i>Examen escrito 1</i></p> <p>Tarea 1. Actuación independiente</p>	9	<p><i>Examen escrito 3</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Tarea 1. Actuación independiente <p>Tarea 2. Revisión y socialización (ac. a mediación)</p>
4	<p><i>Examen escrito 1</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Tarea 2. Revisión y socialización (ac. a mediación) 	10	<p><i>Evaluación oral 3</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Tarea 1. Monólogo (externalizada) ● Tarea 2. Ensayo (acceso a mediación) <p>Tarea 3. Conversación</p>
5	<p><i>Redacción 2</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Tarea 1. Borrador ● Tarea 2. Taller de escritura (acceso a mediación) ● Tarea 3. Borrador 2 ● Tarea 4. Revisión (acceso a mediación) ● Tarea 5. Versión final <p><i>Autoevaluación de participación 2</i></p>	11	<p><i>Coevaluación de participación 4</i></p> <p><i>Examen escrito 4</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Tarea 1. Actuación independiente ● Tarea 2. Revisión y socialización (ac. a mediación) <p><i>Redacción 4</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Tarea 1. Borrador ● Tarea 2. Taller de escritura (acceso a mediación) ● Tarea 3. Borrador 2 <p>Tarea 4. Revisión (acceso a mediación)</p>
6	<p><i>Evaluación oral 2</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Tarea 1. Monólogo (externalizada) ● Tarea 2. Ensayo (acceso a mediación) ● Tarea 3. Conversación <p><i>Examen escrito 2</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Tarea 1. Actuación independiente <p>Tarea 2. Revisión y socialización (ac. a mediación)</p>	12	<p><i>Redacción 4</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Tarea 5. Versión final <p><i>Autoevaluación de participación 5</i></p> <p><i>Evaluación gamificada (acceso a mediación)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Evaluación oral 4 <p><i>Reflexión sobre la evaluación en L2</i></p> <p>Tarea 1. Reflexión escrita/gráfica</p>

Tabla 3. Calendario de intervención

4.5.2 Evaluación del modo interpretativo: Exámenes escritos

Los cursos de Comunicación y Cultura tienen dos exámenes escritos, un examen parcial que evalúa la comprensión del material del curso hasta la fecha y uno final acumulativo que representan un 10% y un 15% respectivamente. De acuerdo con el programa del curso, el formato de estos exámenes refleja el tipo de tareas y actividades que se hacen en clase: actividades de comprensión auditiva y de lectura, ejercicios de vocabulario y gramática y de expresión escrita en ejercicios de redacción. La transformación de pruebas escritas estáticas a dinámicas se ha concentrado en tres aspectos:

1. Permitir el acceso a diferentes acciones mediadoras como el uso de modelos discursivos, la socialización y la orientación.
2. Administrar y corregir la prueba de modo que la actuación independiente pueda distinguirse de la actuación mediada.
3. Posibilidad de reconocer la actuación mediada en la calificación final.

Con el objetivo de ilustrar el proceso de adaptación de examinación estática a examinación dinámica, se describe una dinamización piloto en un examen final para 13 estudiantes de español como lengua extranjera estudiando en contexto de inmersión en el segundo semestre del curso 2018/19.

El material cubierto en este examen se correspondía con las tres primeras unidades del libro Aula 4 (Corpas et al., 2013), correspondientes al nivel B1 avanzado. Esta prueba integra la comprensión de lectura, la comprensión auditiva y la expresión escrita bajo el tema de los problemas que encuentran los ciclistas al compartir el espacio urbano de la ciudad. Se integró un componente dinámico en la prueba para intervenir en las tareas de interpretación oral. El propósito era conocer la factibilidad de registrar tanto la actuación independiente como la mediada y la repercusión espaciotemporal de la integración de la socialización, edición y calificación de la prueba. A continuación, se presenta la introducción del dinamismo en el proceso de evaluación de esta prueba (ver Tabla 4).

En primer lugar, los estudiantes realizaron la prueba completa de forma independiente (1), que la profesora recogió y corrigió con ayuda de rúbricas sin proporcionar una calificación y usando un enfatizador de color amarillo para situar la actuación de cada estudiante (2). Una vez corregidas, las pruebas se fotocopiaron de forma que las marcas permanecieran invisibles para los estudiantes y que cuando estos recibieran una copia no pudieran ver las marcas ni saber si sus respuestas originales eran correctas o incorrectas. En la clase siguiente, los estudiantes recibieron su prueba fotocopiada (3), sin señal de marcas de corrección y sin ningún tipo de

orientación. El repaso de las instrucciones (4) permitió comprobar que todos los estudiantes habían leído y comprendido las instrucciones de las preguntas de comprensión oral y se dirigió su atención a la forma de responder cada pregunta. Tres de los estudiantes reconocieron que al hacer la prueba no se habían dado cuenta de que una de las preguntas de este apartado aparecía en la hoja siguiente.

Pasos	Actuaciones	Tiempo
1	Resolución independiente.	Día 1
2	Revisión de las pruebas por la profesora y registro de respuestas.	
3	Entrega de prueba fotocopiada.	
4	Orientación grupal: Repaso de las instrucciones.	Día 2
5	Tiempo de edición para: a. Modificar la selección de palabras clave a partir de todas las que habían anotado la vez anterior. b. Escribir la idea principal en inglés para demostrar la comprensión sin obstáculos lingüísticos (e intento de expresar la misma información en español). c. Modificar la selección de respuestas sobre detalles secundarios explicando a qué se debe el cambio de selección. d. Corrección de la actividad de inferencia con mayor atención a la forma. Posibilidad de escribir en inglés.	
6	Dibujo de un cómic para ilustrar la anécdota narrada en el audio.	
7	Nueva audición siguiendo el cómic.	
8	Socialización: Relato de la historia a través del cómic en parejas.	
9	Tiempo (2 minutos) de edición. Señalización de nuevos cambios con un asterisco (*).	
10	Escritura de dudas finales acerca del audio.	
11	Recogida de prueba y calificación.	
12	Devolución del examen original, comprobación de respuestas y resolución de dudas.	

Tabla 4. Dinamización de la prueba escrita piloto (B1.2)

A continuación, se orientó a los estudiantes con diferentes estrategias para responder a cuatro preguntas de la prueba: reconocimiento de palabras clave, identificación de la idea principal, identificación de los detalles secundarios e inferencia (5). La estrategia de mediación

empleada para la Tarea 1 “Reconocimiento de palabras clave” consistió en la concentración de la atención en aquellas palabras que forman sentido en la construcción del mensaje y en el descarte de palabras percibidas menos relevantes en la historia. En su segunda oportunidad de respuesta, los estudiantes anotaron más palabras y re-seleccionaron algunas de sus palabras. Modificaron el listado con expresiones y palabras más relevantes en relación con el tema del audio. La estrategia de mediación propuesta para la Tarea 2 “Idea principal” consistió en responder a la pregunta en inglés para activar los mecanismos de demostración de comprensión disponibles en una lengua con mayor dominio y no impedir la focalización en ideas secundarias. Los estudiantes modificaron la respuesta a su pregunta en español y demostraron superior capacidad de identificación de parte de las ideas principales. En colaboración con la profesora Lauren Johnson se decidió buscar activar la prolepsis (van Lier, 2004, p. 152) como estrategia de mediación cognitiva para la Tarea 3 “Detalles secundarios” de forma que ayudara a los estudiantes a imaginar y deducir los detalles que complementan los hechos principales. La estrategia consistía en el dibujo de un cómic (ver Gráfico 1) que permitiera a los estudiantes contar la anécdota y a su vez servir de escenario de construcción de los detalles secundarios en la historia, mostrando la imagen mental de los participantes y hechos narrados en la anécdota y evidenciando los posibles obstáculos o problemas de comprensión (6, 7). Los resultados en las respuestas muestran cambios irregulares, que no siempre están explicados y denotan obstáculos para la interpretación. De acuerdo con las historias narradas a través del cómic: 4 comics son 100% interpretables de acuerdo con la anécdota original, 6 comics incluyen alguna escena no interpretable de acuerdo con la anécdota original y 3 comics incluyen alguna escena contraria a la anécdota original.



Gráfico 1. Dibujo de cómic en la prueba piloto (B1.2)

Para mediar la actuación de la Tarea 4: “Inferencia” se pidió a los estudiantes que interactuaran con su compañero narrando la historia a través del cómic dibujado con el objetivo de activar la prolepsis y comprobar sus hipótesis argumentativas (8). Tras esta interacción, los estudiantes redactaron de nuevo su respuesta, incluso cambiando radicalmente de posición, la argumentación y justificación de las nuevas respuestas incluía referencias a la idea principal o detalles secundarios, insinuando el desarrollo de su comprensión interpretativa (9).

La Tabla 5 resume los resultados de la intervención para cada pregunta. A pesar del incremento en puntuación global, el impacto de la prueba fue desigual en la actuación final de los estudiantes. Sin embargo, al ser la última evaluación del curso no se pudo comprobar con posteriores pruebas si el potencial de aprendizaje individual se correlaciona con su posterior actuación. Otra de las conclusiones de este pilotaje fue el informe sobre el tiempo de administración de la intervención. La prueba de evaluación se extendió a dos sesiones de clase con un total de tres horas cuando solo se centró una de las tres partes del examen. El pilotaje puso en relieve el valor de un protocolo de administración que logre el acceso a la mediación de forma más ecológica. Por último, cabe mencionar dos observaciones. (1) La actitud percibida de los estudiantes fue relajada y, por momentos, muy similar a su participación en una actividad de clase en la que la interacción se permitía. (2) A medida que se trabajaba sobre el instrumento que originalmente solo los examinaba, los participantes (profesor y estudiantes) se descubrieron aprendiendo, guiando y desviando su atención de la calificación.

Factores	Palabras clave	Idea principal	Detalles secundarios	Inferencia
Puntos totales	10	10	10	10
Calificación independiente media	9.3	6.5	5.7	6.3
Calificación mediada media	10	8.9	7.4	8.8
Diferencia	+0.7	+2.4	+1.7	+2.5

Tabla 5. Resultados de la prueba piloto: ED en modo interpretativo

La implementación de esta prueba y de otros modelos semejantes en un curso de verano de B1 inicial conllevó la determinación de las siguientes medidas:

1. Se determinó realizar una práctica de interpretación antes de la primera prueba escrita con el fin de familiarizar a los estudiantes con el formato con el que se encontrarían ante una prueba de interpretación dinámica. El instrumento o material de práctica contenía preguntas similares: palabras clave, idea principal, inferencias y escritura junto con rúbricas para su corrección en base a continuos

de actuación lingüística. Tras la realización individual de la tarea se pasó a una fase de socialización u orientación grupal enfocada a estrategias de comprensión.

2. Se modificó la tarea de escritura de las pruebas escritas para acomodar la necesidad espacio/temporal de la mediación en la prueba. Al considerarse la escritura suficientemente evaluada en las evaluaciones de escritura como proceso, se decidió conservar una tarea de escritura breve y además basada en la transformación de los modelos discursivos presentes en la prueba como texto soporte.
3. Se añadió un espacio de escritura bajo las rúbricas para hacer llegar al estudiante orientación individualizada y mostrar la evaluación y la instrucción como una unidad durante el proceso (ver Gráfico 2). En lugar de fotocopiar la prueba del estudiante, se les devolvía su misma prueba con la evaluación y orientación de la profesora para cada pregunta.

III. Reconocimiento de palabras clave. Encuentra en el texto un sinónimo de las siguientes palabras/frases:

a. v. sobresale, resalta destaca d. v. se ha posicionado se ha colocado
 b. adj. conocido protagonizado e. adj. maravilloso idílico
 c. n. lugar en la naturaleza meditáneamente f. n. reconocimiento, homenaje tributo
paraje

III. Reconocimiento de palabras clave	Identifica todas las palabras clave de acuerdo con el contexto del texto.	Identifica la mayoría de las palabras clave de acuerdo con el contexto del texto.	Identifica la mitad de las palabras clave de acuerdo con el contexto del texto.	Identifica alguna de las palabras clave de acuerdo con el contexto del texto.
(b) conocido	viene del verbo "conocer", un sinónimo?	<u>saber</u>	<u>saber</u>	→ <u>sabido</u>
(c) las palabras que terminan en "-mente"	son adverbios			

Gráfico 2. Orientación en prueba piloto (B1.1)

4. Con la intención de reducir el proceso de evaluación, en el caso de B1 Avanzado, se separaron las habilidades de interpretación. Siempre centrado en el modo interpretativo, el primer examen cubrió la interpretación de textos escritos y el segundo examen la interpretación de textos orales oral, haciendo estos exámenes más cortos, ocupando $\frac{3}{4}$ partes de la sesión. En el examen de interpretación oral, administrado a 9 estudiante, se completó en $\frac{1}{2}$ sesión, lo que permitió que el profesor revisara y retroalimentara a los estudiantes individualmente antes de permitir el acceso a la socialización, consiguiendo así dos objetivos clave: (1) incluir y registrar la actuación individual y la actuación mediada en una sola sesión y (2) asociar sobre el papel y en la práctica los procesos de evaluación-instrucción.

Prueba 1 original (Méndez, 2014)

Destreza	Comprensión escrita	Producción escrita	Comprensión oral	Producción oral	Test
Pregunta	Identificación de detalles secundarios	Producción de 100 palabras	Reconocimiento de palabras clave	Producción de 1-2 minutos	14 opción múltiple 6 rellenar espacio
Puntuación	18 puntos 2 puntos/item	19 puntos Rúbrica	18 puntos 1,5 puntos/item	25 puntos Rúbrica	20 puntos 1 punto/item

Prueba 1 dinamizada

Modo	Interpretación oral			Interpretación escrita						
Pregunta	Reconocimiento de palabras clave	Identificación de detalles secundarios	Mediación	Reconocimiento de palabras clave	Idea principal	Identificación de detalles secundarios	Organización	Deducción	Inferencia	Creación
Acceso a la mediación	G. Orientación	Retroalimentación individualizada	Orientación grupal	Retroalimentación individualizada			Socialización		Imitación	
Puntuación	10 puntos cada pregunta Rúbrica									

Gráfico 3. Transformación de prueba piloto (B1.1)

En la construcción de estas pruebas se han usado materiales reales y textos procedentes de los recursos de evaluación disponibles correspondiente al contenido de las unidades de los libros AULA 3 (Méndez, 2014a) y AULA 4 (Méndez, 2014b). para el nivel evaluado. En lugar de mantener las cinco tareas independientes en las pruebas originales (comprensión escrita, escritura, comprensión oral, expresión oral y una prueba de opción múltiple de gramática y vocabulario) se mantuvieron los textos de apoyo, pero se transformaron las preguntas siguiendo la secuencia del modelo de evaluación *Interpretative Performance Assessment* de ACTFL (Adair-Hauck et al., 2013) para llevar la comprensión de lo literal a lo interpretativo (ver Gráfico 3). Se añadieron rúbricas de puntuación con cuatro bandas de alcance para determinar si el estudiante supera, alcanza o no alcanza las expectativas y espacio para la orientación individualizada del profesor. Su transformación en evaluaciones dinámicas se ha concretado en los siguientes accesos a la mediación:

Formato de examen y modelo. La construcción del examen ha sido una mediación proactiva (Herazo y Donato, 2012), orientada a mediar la actuación futura de los estudiantes en forma y contenido. Una de las herramientas utilizadas en dos de los exámenes ha sido incluir modelos como soporte textual susceptibles de ser analizados e interiorizados por los estudiantes para desarrollar su competencia discursiva.

Orientación. El profesor evalúa el examen estático de cada estudiante señalando la competencia lingüística del estudiante en cada actividad de acuerdo con una rúbrica. Sin proporcionar la respuesta correcta, el profesor ubica la respuesta del estudiante en un continuo

lingüístico y, si lo considera conveniente, añade un mensaje al estudiante con el objetivo de continuar un diálogo asíncrono con él y desarrollar su capacidad lingüística y/o cognitiva. Este tipo de mediación es reactiva, puesto que ocurre tras la primera actuación independiente del estudiante, flexible en foco (dependiendo de la necesidad se centra en la forma, contenido o afecto) y flexible en herramienta (elaboración, preguntas, explicaciones metalingüísticas, ejemplos, señalizaciones, etc.).

Socialización. Este acceso a la mediación ocurre tanto de forma reactiva tras la actuación independiente como de forma durativa en la cuarta prueba. Se han reproducido espacios de interacción semejantes a las actividades en clase en los que los estudiantes trabajan colaborativamente en parejas o grupos reducidos para analizar y transformar textos con el objetivo de participar en actividades comunicativas y de enriquecer su comprensión, expresión y afecto en la segunda lengua.

Oportunidades (de repetición/evaluación). Tener acceso a la orientación o a la socialización no es suficiente para conocer si los estudiantes pueden alterar su actuación apropiándose de ella. Es necesario permitir el acceso a una siguiente oportunidad de actuación. Al recibir acceso a nuevos modelos de criterios de valoración, los estudiantes tienen la posibilidad de adaptar su respuesta incluyendo otros modelos cuando la mediación se sintoniza con su ZDP.

Finalmente, se ha sistematizado un método de calificación que permita a los estudiantes el reconocimiento tanto de la actuación individual como de la actuación mediada. Independientemente de su nivel de dificultad, todas las preguntas tienen un valor máximo de 10 puntos repartidos en intervalos de 0-4, 6, 8, 10 de acuerdo con rúbricas descriptivas que permiten ubicar la respuesta del estudiante en un mismo continuo de competencia lingüística (ver Gráfico 4). Para ello, una vez que los estudiantes realizan el examen de forma independiente, el profesor revisa estos exámenes y ubica las respuestas de los estudiantes. Tras el acceso a la mediación, el profesor vuelve a revisar y si es necesario, reubicar las respuestas. A continuación, entrega a los estudiantes su prueba con la correspondiente suma de puntuaciones de cada evaluación y les pide que sean ellos quienes se asignen la puntuación que mejor representa el conjunto de sus capacidades demostradas en la prueba.

II. Identificación de detalles secundarios	Identifica todos los detalles en el texto correctamente e indica la localización en el texto.	Identifica la mayoría los detalles en el texto correctamente o indica la localización en el texto.	Identifica la mitad de los detalles del texto o no indica la localización en el texto correctamente.	Identifica alguno de los detalles del texto o no indica la localización en el texto.
Atención distractor	HA CE	momento llamada momento apertura		

P. independiente: 10-8-6-4-0

P. mediada: 10-8-6-4-0

Gráfico. 4. Puntuación dinámica en la prueba interpretativa

El Apéndice D ilustra la conversión de una prueba escrita que examina la interpretación como una capacidad dinámica, desarrollable y cuya administración y resultados influyen directamente en el curso de Comunicación y Cultura. Esta prueba pretende valorar la comprensión interpretativa independiente y mediada en ELE para nivel B1.

En conclusión, como ilustra el Gráfico 5, considerar la capacidad de interpretación como una capacidad flexible implica no sólo medir lo que los estudiantes son capaces de interpretar en de forma individual, sino conocer qué funciones mentales aún no maduras emergen al socializar su interpretación y tenerlas en cuenta para estimar su capacidad global.

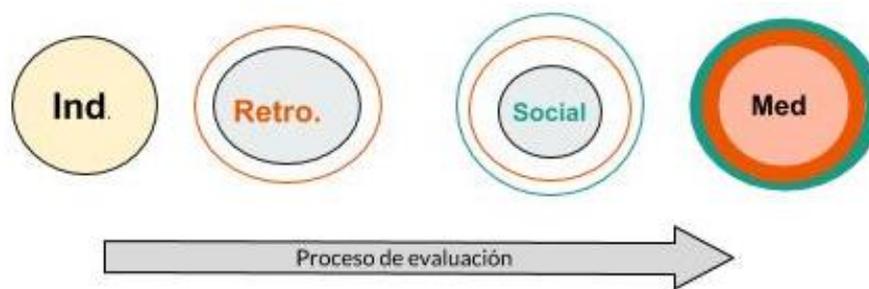


Gráfico 5. Proceso de evaluación dinámico del modo interpretativo

4.5.3 Evaluación del modo presentacional: La escritura como proceso

La escritura como proceso representa un 20% de la nota global del curso de Comunicación y Cultura donde se implementó este estudio y constaba de dos tareas de redacción. La evaluación no dinámica de la escritura como proceso requiere que los estudiantes produzcan 2 borradores antes de la redacción final. El primer borrador, parte de una actividad trabajada en clase y se escribe de forma independiente. Cuando los estudiantes entregan el primer borrador en clase, participan en “el taller de escritura” una actividad socializada de coedición dentro del aula en la que leen y revisan las redacciones de los compañeros de acuerdo con una guía de revisión. En esta guía se solicita a los estudiantes que analicen aspectos de contenido, organización, corrección y alcance y que señalen con códigos posibles errores encontrados en la redacción del compañero. De acuerdo con Slavin (2004) al entrenar a estudiantes a responder la escritura de unos y otros, el profesor, no sólo se libera de la tarea de responder a muchos borradores, sino que también puede pasar la mayoría de la clase comunicándose con los estudiantes individualmente. La entrega del primer borrador y la participación en este taller de escritura constituye el 10% de la nota de la redacción. A continuación, los estudiantes recuperan y editan su texto y se lo entregan al profesor, quien corrige y califica el segundo borrador (30%) de acuerdo con los criterios de contenido y vocabulario, estructuración del texto y precisión gramatical, y lo devuelve acompañado de su

respectiva orientación. Los estudiantes lo recuperan, lo vuelven a editar y entregan la versión final acompañada de una lista con los errores descubiertos, su explicación y correcciones. Finalmente, el profesor evalúa y califica esta versión final y la lista de errores que constituyen respectivamente un 50% y 10% de la nota de redacción.

Como puede verse en el Apéndice E, la transformación del instrumento de evaluación incluye una versión intermedia muy similar a la rúbrica original que ilustra la convergencia formativa de ambas evaluaciones al desviar el valor de la capacidad medida del producto a un proceso mediado por la socialización y por la orientación del profesor. La evaluación dinámica de la escritura como proceso se distingue de la evaluación formativa de la escritura como proceso en la atención a la mediación y en la representatividad que la apropiación de la mediación tiene en la evaluación y calificación de la expresión escrita. El dinamismo en la examinación de la escritura como proceso se concentra en cuatro accesos de mediación: a la colaboración, al uso de modelos, a varias oportunidades y a la orientación del experto (profesor). Durante el curso de B1 inicial, la apropiación a los accesos de mediación se registró ampliando los criterios de la categoría de la rúbrica original dedicada a la post-edición (ver Tabla 6). Se definió la Regulación y Desarrollo del estudiante de acuerdo con la transformación del modelo, corrección y edición de la redacción e inclusión de una lista de errores con explicaciones detalladas y una reflexión de escritura.

REGULACIÓN Y DESARROLLO (10%)		
El estudiante ha desarrollado su escritura como resultado de la mediación: hay evidencias de autorregulación y heterorregulación en todo el proceso de escritura. El estudiante ha transformado el modelo previsto. El estudiante ha corregido y editado cuidadosamente su redacción: la lista de errores contiene explicaciones detalladas y una reflexión de la escritura.	10	8
El estudiante ha desarrollado su escritura como resultado de la mediación: hay evidencias de autorregulación y heterorregulación en parte del proceso de escritura. El estudiante ha transformado el modelo previsto. El estudiante ha mejorado la redacción: la lista de errores es adecuada pero las explicaciones son simples.	7	5
El estudiante no ha desarrollado su escritura como resultado de la mediación: hay escasas evidencias de autorregulación y/o heterorregulación. El estudiante ha editado algo su redacción: la lista de errores es mínima o incompleta. No aparece reflexión.	4	2

Tabla 6. Incorporación del criterio de regulación y desarrollo en la rúbrica original (B1.1)

El reconocimiento de la presentación escrita mediada en la calificación conlleva una menor representación de la actuación independiente del estudiante. Por este motivo, se modificó la rúbrica de evaluación y calificación para registrar la influencia de las oportunidades

de aprendizaje en la actuación del estudiante en cada versión del proceso de escritura. Los Gráficos 6 y 7 ilustran las versiones examinadas en B1.1 y en B1.2 respectivamente.



Gráfico 6. Versiones evaluadas y calificadas en la escritura como proceso (B1.1)



Gráfico 7. Versiones evaluadas y calificadas en la escritura como proceso (B1.2)

En B1 avanzado se cambió la nomenclatura de los borradores para transparentar el proceso de evaluación: se llamó Borrador 1 al texto que los estudiantes producen de forma independiente y Borrador 2 al anterior Primer Borrador, texto editado tras el taller de escritura. A continuación, se describe el sistema de evaluación dinámico para el modo de comunicación presentacional.

En primer lugar, los estudiantes redactan el Borrador 1 del texto de acuerdo con las instrucciones de la tarea de escritura y un esquema de organización de ideas. A continuación, los estudiantes reciben acceso a un modelo de género discursivo que analizan, primero, de forma independiente y, después, de forma socializada. Los estudiantes revisan el texto del compañero de acuerdo con una guía de revisión y con el modelo anterior y después editan su propio texto convirtiéndolo en el Borrador 2, un texto potencialmente mediado por el modelo y el compañero que la profesora revisa y devuelve al estudiante. De esta manera, los estudiantes editan el Borrador 2 y lo convierten en la Versión Final, un texto mediado acumuladamente por el modelo, revisión del compañero, revisión de la profesora que entregan acompañado de una reflexión del proceso de escritura.

La calificación dinámica de la escritura como proceso atiende a tres partes: participación e interacción en el taller de escritura 12 puntos, oportunidades del proceso de

escritura 40 puntos y capacidad mostrada de regulación y desarrollo 8 puntos. La actuación en el borrador 1, al considerarse independiente, puede alcanzar hasta 16 puntos, la actuación en el borrador 2 hasta 14 y la actuación en la versión final hasta 8. Se ha considerado fundamental reconocer más peso al trabajo independiente que, al mediado para ser más coherentes con la actuación de partida del estudiante, la cual pretende reflejar la capacidad real del estudiante. En compensación se concede un punto por criterio si el estudiante alcanza de forma independiente o mediada el estándar más alto. A continuación, se presentan los descriptores que construyen cada criterio de evaluación.

Los descriptores del taller de escritura (Tabla 7) permiten conocer y realizar un seguimiento del acceso que hace el estudiante a las oportunidades de mediación de la escritura y la competencia discursiva del estudiante y de cómo de activa es su participación e interacción en el proceso. Estos descriptores atienden al uso del esquema de organización, análisis y contraste del modelo, revisión del texto del compañero y redacción de borradores.

	Supera o alcanza las expectativas	Se acerca a las expectativas	No se acerca a las expectativas
Criterios	Banda 3 - 2 puntos	Banda 2 - 1 punto	Banda 1 - 0 puntos
Uso del esquema de organización	Usa productivamente el esquema de organización	Copia el esquema de organización	No usa el esquema de organización
Borrador 1	Presenta el borrador completo	Presenta un borrador incompleto	No presenta borrador
Análisis del modelo	Analiza el modelo de forma independiente	Analiza el modelo con ayuda del compañero	No analiza el modelo
Contraste de modelo con el texto del compañero	Identifica las similitudes y diferencias del texto del compañero con el modelo	Identifica alguna similitud o diferencia del texto del compañero con el modelo	No contrasta el modelo
Revisión del texto del compañero	Revisa el texto del compañero de acuerdo con la guía de revisión	Revisa el texto del compañero de acuerdo, pero no cumple con la guía de revisión	No revisa el texto del compañero
Borrador 2	Presenta el borrador completo	Presenta un borrador incompleto	No presenta borrador

Tabla 7. Criterios de evaluación del taller de escritura (B1.2)

Los descriptores del proceso de escritura (Tabla 8) atienden a los mismos criterios contemplados en la rúbrica anterior: contenido, vocabulario, estructura y precisión gramatical, sin embargo, su peso se reparte equitativamente.

	Supera o alcanza las expectativas	Se acerca a las expectativas	No se acerca a las expectativas
Criterios	Banda 3	Banda 2	Banda 1
Contenido	Alcanza a desarrollar las ideas y la información completamente.	Información adecuada. Las ideas están más o menos desarrolladas.	Información limitada. Se intuyen las ideas que se quieren presentar, pero están poco desarrolladas.
Vocabulario	Alcanza a hacer un uso muy eficiente del vocabulario conocido, desconocido y de posibles expresiones idiomáticas.	El uso del vocabulario es algo limitado.	Hay numerosas imprecisiones, carencias o errores en el vocabulario.
Estructura	El estudiante alcanza a estructurar el texto de acuerdo con el género. Las ideas están bien conectadas a lo largo del texto.	El texto está bien organizado, pero falta fluidez o estructuras propias del género.	El texto no está bien conectado ni organizado.
Precisión gramatical	El estudiante alcanza a hacer uso correcto de la gramática del nivel en cuestión y toma riesgos para crear con el lenguaje.	Se observan errores en la gramática del nivel correspondiente.	Los errores son muy frecuentes y a veces impiden la comprensión del texto.

Tabla 8. Criterios de evaluación de cada versión (B1.2)

	Supera o alcanza las expectativas	Se acerca a las expectativas	No se acerca a las expectativas
Criterios	Banda 3 - 2 puntos	Banda 2 - 1 punto	Banda 1 - 0 puntos
Apropiación del modelo	Usa o transforma el modelo.	Repite el modelo.	No realiza cambios.
Apropiación de la orientación	Reconoce y corrige los errores señalados.	Reconoce y corrige los errores con ayuda explícita.	No reconoce o no corrige los errores.
Lista de ediciones	La lista de ediciones contiene explicaciones detalladas.	La lista de ediciones no contiene explicaciones.	No hay lista de ediciones.
Reflexión	La reflexión despierta conciencia sobre la L2, su escritura, errores o el origen de estos.	La reflexión repite los errores que se le han marcado o resume los cambios realizados.	No hay reflexión.

Tabla 9. Criterios de evaluación de la regulación y el desarrollo (B1.2)

Finalmente, los descriptores de regulación y desarrollo (Tabla 9), tienen la intención de distinguir el nivel de apropiación de la mediación observado y atienden al nivel de identificación y transformación del modelo, edición de borradores, explicación de errores y reflexión sobre el proceso.

4.5.4 Evaluación del modo interpersonal: *Scenarios* comunicativos

La evaluación de la comunicación interpersonal oral configura un 15% de la nota global de un curso de Comunicación y Cultura desde A1 hasta C1 y se compone de dos exámenes orales en forma de *scenarios* (Di Pietro, 1987), situaciones de improvisación concebidas para desarrollar habilidades de comunicación interpersonal en las que existe cierta tensión dramática. La evaluación de la expresión oral para niveles intermedios conlleva el emparejamiento de estudiantes y la presentación de una situación relacionada con el material cubierto en clase. Los estudiantes acuden en pareja a una cita donde se les informa del *scenario* y reciben un tiempo de preparación individual antes de responder junto al compañero a la situación planteada ante el profesor/evaluador. La calificación de esta evaluación se realiza mediante una rúbrica desarrollada a partir de los criterios de Consecución de la tarea, Dinámica de la conversación, Claridad del mensaje y uso del vocabulario y Precisión y registro.

La integración del dinamismo en esta evaluación se ha realizado a través de un proceso organizado en tres etapas con acceso a preparación y práctica socializada antes de la actuación calificada. La intencionalidad de este dinamismo se encuentra en permitir oportunidades de aprendizaje que desarrollen la conciencia sobre aspectos y habilidades relevantes en la comunicación interpersonal como el reconocimiento del conflicto, del rol institucional o social y del objetivo comunicativo (ver Apéndice E).

La primera de las tareas en este proceso es una actuación independiente que consiste en la preparación y grabación de un monólogo ante una situación relacionada con el entorno personal o educativo del estudiante. McNamara (2001) sostiene que el uso de grabaciones de audio y vídeo puede ayudar a convertir al estudiante en analista y ver la lengua como un objeto y, en concreto, como una herramienta.

La segunda tarea consiste en la participación de un diálogo en colaboración entre compañeros. El estudiante ensaya la situación a la que tendrá que enfrentarse con un compañero pudiendo tanto recibir mediación en la propia interacción como practicar/ensayar jugando a una situación real. De acuerdo con Vygotsky,

La situación imaginaria de cualquier tipo de juego contiene ya en sí reglas de conducta, aunque éstas no se formulen explícitamente ni por adelantado. La niña imagina ser su madre y la muñeca su hija; en consecuencia, está obligada a observar las reglas de la conducta materna (1978, p.144).

Las situaciones de interacción diseñadas en el curso de B1 inicial se construyeron alrededor de circunstancias y conflictos en el mundo académico en colaboración con la

profesora Eliana Díaz Urrego con el objetivo de que el juego dramático permitiera al estudiante ser consciente de su rol social en la interacción como estudiante sin que la imitación o caracterización de otro personaje influyese en el uso de sus recursos comunicativos. Jugar a ser estudiantes y profesores obliga a los estudiantes a observar las reglas de conducta de este tipo de relaciones. En B1 avanzado, se amplió el *scenario* a un contexto comercial, externo al mundo académico, pero en el que el estudiante continuaba interpretándose a sí mismo.

La tercera tarea consiste en una conversación con la profesora, que también juega a una situación real en la que el estudiante desarrolla de nuevo el papel que ha estado preparando, primero individualmente y después con el compañero. En este punto, la profesora recoge el informe de evaluación estandarizado del estudiante y examina y califica al mismo de acuerdo con una rúbrica amplificada con el criterio de Regulación y Desarrollo según el grado en el que el acceso a la mediación ha influido en la actuación del estudiante.

Tarea	Modo de comunicación	Modo de evaluación
1. Preparación y grabación de monólogo	Presentacional	Autoevaluación
2. Ensayo y grabación de diálogo	Interpersonal	Coevaluación
3. Conversación	Interpersonal	Heteroevaluación calificada

Tabla 10. Tareas del proceso de evaluación de la comunicación interpersonal

El propósito de la grabación del monólogo y del diálogo es hacer a los estudiantes más reflexivos, conscientes, responsables e independientes para conseguir analizar su actuación y hablar de ella hasta el punto de considerar su L2 como una herramienta. De acuerdo con Antón (2013) “la autoevaluación es una técnica eficaz para concienciar al alumno sobre su progreso y potenciar autonomía y responsabilidad en el proceso individual de aprendizaje.” Sin embargo, la implementación piloto de este sistema de evaluación en un curso intensivo de Comunicación y Cultura B1 Inicial durante mayo 2018 evidenció que no todos los estudiantes disponen de igual capacidad de introspección y autorregulación (ver Gráfico 8). En este curso se pidió a los estudiantes que autoevaluaran de forma libre su actuación tanto en el monólogo como el diálogo y entregaran un informe a la profesora en la conversación final. Ante la diferencia en el grado de introspección y organización de los estudiantes, se decidió crear un informe de autoevaluación y coevaluación estandarizado (ver Gráfico 9) con el que los estudiantes pudieran acceder de antemano a una serie de criterios de evaluación, algunos de ellos basados en los puntos señalados por los estudiantes en este pilotaje.

- lombros
- Mi proyecto mejorará si tengo más tiempo ③
 - No Necesito mucho más tiempo, solo dos días. ②
 - Yo quiero hacer más contacto de ojos ①
 - Yo quiero tener más confianza cuando estoy hablando ②
 - Yo quiero ~~preguntar~~ decir a la profesora que mi proyecto mejorará si tengo más tiempo ①

Via tu no usted
digo preguntas no solo esperaba
temas ajetivos

Gráfico 8. Ejemplos de informes de autoevaluación no estandarizados (piloto B1.1)

Parte 1 de la prueba: MONÓLOGO Duración: 10 minutos

PRE-monólogo. Lee la situación y prepárate.

- ¿Cuál es tu objetivo conversacional?, es decir, ¿qué esperas conseguir hablando con tu profesora?
Espero conseguir un prórroga o más tiempo para hacer mi proyecto final porque mis amigos están aquí y se van en la primavera de fecha límite.
- Organiza tus ideas. ¿Qué puedes decir? ¿En qué orden?
1- Necesito más tiempo para hacer proyecto final.
2- Necesitas tener un video muy largo que hacer aquí.
3- Último Español, cuando ~~esto~~ recibí el solo, necesito ~~discriminar~~ pero quiero un rato más.
4- Si ~~deca~~ mucho tiempo por reunir ese tiempo porque como necesito todo mi ~~comunicar~~ en mi nivel. No sé cómo un ~~entender~~.

→ GRABA TU MONÓLOGO EN FLIPGRID

POST-monólogo. Mira tu video y evalúate.

- Puedes hablar con naturalidad y sin leer. Todavía no SI
- Puedes hablar de forma organizada, tus ideas siguen un orden y no te repites. Todavía no SI
- Usas un vocabulario adecuado. No inventas palabras ni usas otra lengua. Todavía no SI
- Puedes hablar con suficiente corrección gramatical y sin errores de concordancia. Todavía no SI
- Puedes usar tu lenguaje corporal y tono de voz para transmitir tu mensaje. Todavía no SI

- ¿Hay algo en lo que te gustaría mejorar?
Necesito organizar mi ideas para hablar abajo de ~~diez minutos~~ uno minuto.
Necesito ser tranquilo. Necesito bajar por las palabras.

Parte 2 de la prueba: ENSAYO Duración: 10 minutos

Ensaya con un compañero. El compañero actuará como profesora. Después, evalúate con su ayuda.

- Puedes hablar con naturalidad y sin leer. Todavía no SI
- Puedes hablar de forma organizada, tus ideas siguen un orden y no te repites. Todavía no SI
- Usas un vocabulario adecuado. No inventas palabras ni usas otra lengua. Todavía no SI
- Puedes hablar con suficiente corrección gramatical y sin errores de concordancia. Todavía no SI
- Puedes hablar de forma comprensible. Tu compañero entiende todo. Todavía no SI
- Puedes entender al compañero. Todavía no SI
- Puedes leer el lenguaje corporal, tono de voz y actitud de tu compañero. Todavía no SI
- Cumples con tu objetivo de conversación: ¿Convenes a tu compañero? Todavía no SI

- ¿Qué diferencias notas entre practicar un discurso en forma de monólogo y practicarlo con otra persona?
Puedo hablar con naturalidad. Puedo hablar con forma comprensible.
También estaba muy nervioso. Necesito ~~ser~~ estudiar más.
- ¿Harías algún cambio en tu discurso antes de hablar con tu profesora? ¿Añadirías o quitarías ideas? ¿Cambiarías el orden?
Necesito clarificar mi punto sobre la cultura de España. Voy a hablar más despacio, y cambiaré el orden de mis ideas. 2-4-2-3, es mi nueva orden.

Gráfico 9. Ejemplo de informe de evaluación estandarizado (B1.1)

Al ver las grabaciones de los diálogos se estudiaron qué estrategias de mediación ponían en práctica los estudiantes espontáneamente durante la segunda tarea y el grado de reciprocidad que los estudiantes demostraban a la hora de aprovechar las oportunidades de aprendizaje. Estas actuaciones se categorizaron de acuerdo con el origen de su evidencia (ver Tabla 11) y determinaron la incorporación de la categoría de Regulación y Desarrollo a la rúbrica original (Tabla 12). Esta categoría se integra en la rúbrica original con tres bandas de actuación diferenciada de acuerdo con las evidencias registradas en los informes de evaluación (ver Apéndice F).

En un curso ordinario, las evaluaciones orales se programan para una sesión de 90 minutos. La primera administración tanto en la prueba piloto como en la intervención de este estudio siempre ha superado esta sesión. Sin embargo, una vez que los estudiantes ya se encuentran familiarizados con el proceso al haberlo experimentado en la primera examinación, es posible flexibilizar este proceso asignando la primera parte como tarea.

Evidencias de autorregulación	Evidencias de heterorregulación	Evidencias de desarrollo
<ul style="list-style-type: none"> ● Realización de todas las tareas. ● Reconocimiento de errores o puntos de mejora al ver el vídeo. ● Autocorrección. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Práctica con el compañero. ● Petición de ayuda al compañero. ● Corrección con ayuda del compañero. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Adición de contenido. ● Mejora de capacidad argumentativa. ● Mejora de la organización. Menor repetición. ● Mayor comprensibilidad en la L2. ● Mayor seguridad.

Tabla 11. Evidencias de aprovechamiento de oportunidades de aprendizaje (piloto B1.1)

REGULACIÓN Y DESARROLLO (20%)		
El estudiante ha desarrollado su expresión oral como resultado de la mediación: hay evidencias de autorregulación y co-regulación. Ha enriquecido su discurso en planificación, contenido, capacidad argumentativa, fluidez y/o precisión.	10	8
El estudiante ha desarrollado su expresión oral como resultado de la mediación: hay suficientes evidencias de autorregulación y co-regulación. Ha mejorado su discurso en planificación, contenido, capacidad argumentativa, fluidez y/o precisión.	7	5
El estudiante ha desarrollado muy poco su expresión oral como resultado de la mediación: hay escasas evidencias de autorregulación o co-regulación.	4	2

Tabla 12. Incorporación del criterio de regulación y desarrollo en la rúbrica original

4.5.5 Evaluación de la participación

La evaluación de la participación representa un 10% de la nota global de un curso de Comunicación y Cultura desde A1 hasta C1 y se compone de entre 3 y 4 informes de autoevaluación sobre la actuación del estudiante antes, durante y fuera de la clase y que incluyen el planteamiento de un objetivo de mejora. Esta autoevaluación repercute directamente en la calificación de la participación del estudiante si bien el profesor, en desacuerdo con el estudiante, puede modificar y asignar una calificación diferente.

Uno de los comportamientos observados al realizarla es que la gran mayoría de estudiantes escogen objetivos demasiado generales o abstractos que después abandonan u olvidan. Ya que los estudiantes con mayor consideración de su propia eficacia participan con mayor disposición, esfuerzo y persistencia ante dificultades (Bandura, 1997), el objetivo de la adaptación del sistema de examinación ha sido desarrollar la autoeficacia de los estudiantes. De acuerdo con Zimmerman (2000), las creencias de autoeficacia proporcionan a los estudiantes con un sentido de agentividad que motiva su aprendizaje a través de procesos de

autorregulación como el planteamiento de objetivos, la automonitorización, la autoevaluación y el uso de estrategias.

En colaboración profesional con la profesora Laura Castrillón se decidió incluir la heterorregulación y la coevaluación en este sistema de evaluación para desarrollar la autoeficacia de los estudiantes a partir de la imitación del modelo de evaluación (ver Apéndice G). De acuerdo con Lund (2008, citado en Antón, 2013, p. 61) la validez de la calificación aumenta cuando los estudiantes pueden explicitar los criterios de evaluación como resultado de la transferencia de la responsabilidad a los estudiantes en el proceso de evaluación de sus compañeros.

En la primera examinación (heteroevaluación), los estudiantes son evaluados por la profesora quien les guía ante el establecimiento de un objetivo de desarrollo para la clase y un criterio de evaluación con el que determinar su cumplimiento. En la segunda, los estudiantes se co-evalúan los unos a los otros siguiendo el modelo ilustrado en la primera evaluación por la profesora. Finalmente, los estudiantes autoevalúan su participación en la tercera ocasión.

La calificación de los tres informes tiene en cuenta los mismos criterios repartidos en una escala *likert* de 1 (nunca) a 5 (siempre): preocupación por mejorar el español y preparación antes de clase, intención de usar el español en clase, actitud positiva, participación activa, escucha atenta y respeto durante la clase y participación en actividades co-curriculares fuera de clase. Para la definición del objetivo de desarrollo se establecieron tres preguntas. Las dos primeras intencionadas para concretar el planteamiento del objetivo: qué quiere conseguir el estudiante y qué va a hacer para conseguirlo. La última, para averiguar si lo ha conseguido y por qué.

4.5.6 Evaluación en un entorno social: La evaluación gamificada

De acuerdo con Black (2004) las evidencias de actuación son insuficientes si no se evalúa la capacidad de actuar en una comunidad de aprendizaje. Solamente desde evidencias recogidas en situaciones en las que se exija la participación social se podrán realizar inferencias válidas sobre el futuro de un estudiante e interpretarse de acuerdo con una teoría basada en la naturaleza social del aprendizaje. En consideración, se incluyó una prueba final de examinación al final del curso de B1.2 caracterizada como juego de escape (ver Apéndice H). Para integrar esta prueba en los componentes de evaluación del curso, se redujo a 10% el peso de la segunda prueba de interpretación y se asignó un peso de 5% a la prueba gamificada. El objetivo de esta prueba es ampliar la visión de la evaluación hacia una experiencia comprensiva y coherente

tanto con el contenido del curso como con la metodología de enseñanza y que, a ser posible, sea atractiva, desafiante y permita a sus participantes mostrar el conjunto de su capacidad comunicativa en la segunda lengua en un entorno social.

La sala de escape proviene de un videojuego en el que se desafía al jugador a salir de una habitación donde se encuentra encerrado, en un tiempo limitado, superando una serie de retos, pruebas y enigmas que eventualmente le permiten encontrar la llave o salida de la habitación. Hace años que este tipo de videojuego ha dejado la pantalla y el mundo virtual hasta materializarse en instalaciones ambientadas y caracterizadas de diferentes formas que atrapan a un grupo de jugadores y les retan a utilizar todas sus capacidades para encontrar la salida. El éxito del juego en vivo, así como su anterior versión virtual, ha colocado a las Salas de Escape en el punto de mira educativo amparadas por el paraguas de la gamificación o el aprendizaje basado en juegos. Cordero (2018) señala entre los motivos por los que implementar una Sala de Escape educativa: la promoción de actitudes como la motivación a la acción y aprender haciendo, la facilitación de la inmersión en el aprendizaje, el desarrollo la imaginación, la resolución de problemas, la normalización de la tecnología, el fomento de la cohesión del grupo y el aprendizaje a pensar o evaluar de forma alternativa. En este caso, se ha decidido el uso de un juego de escape como prueba final calificada para aprovechar la flexibilidad y tolerancia al error natural del juego e incluir una mediación intervencionista por parte de la profesora al tiempo que se posibilita y exige la participación en una comunidad de aprendizaje en la que de los estudiantes deben interactuar con sus compañeros para su resolución. Si bien no se modifica o caracteriza el aula de examen como una sala misteriosa llena de pistas y cajas cerradas con candados, se incluyen elementos del juego de escape en su construcción y desarrollo.

La gamificación educativa implica la incorporación de dinámicas, componentes y mecánicas del juego en una actividad tradicionalmente considerada como no lúdica (Pedraz, 2018). En el caso de esta prueba, las dinámicas incorporadas han sido la creación de emoción, la progresión en niveles y la narrativa. Los componentes incluyen la monitorización externa por medio de videoconferencia, el uso del tiempo a modo de contrarreloj y la existencia de una misión que resolver a la que se accede a través de una presentación interactiva creada con *Genially*. Esta evaluación integra las mecánicas de colaboración en equipo, la orientación en forma de mediación, la calificación como recompensa y el (deseo del) cumplimiento de las reglas establecidas que, como Vygotsky (1978, p. 152) señala “el atributo esencial del juego es una regla que se ha transformado en deseo”.

Las normas de la prueba indicadas al comienzo de esta son las siguientes:

- No se puede salir del aula. Los estudiantes deben quedarse en el aula del examen hasta que bien se termina el tiempo acumulado o resuelven el caso. Su único contacto con el exterior es el profesor.
- Solamente se puede hablar español. Los estudiantes participan en grupos reducidos, de forma que era necesario comunicarse oralmente en la lengua meta para corroborar información, tomar decisiones y repartirse tareas.
- Es necesario trabajar en equipo. Durante la prueba los estudiantes están expuestos a una situación original, lúdica, y que reclama una resolución colaborativa.

Kapp (2012) insiste en el potencial de la gamificación para promover el aprendizaje del error. Previene contra el diseño de pruebas en las que un estudiante sea capaz de resolver todas las tareas con facilidad en base a que, en la vida exterior al aula, las personas no pueden acertarlo todo. La superación de la dificultad puede actuar como un instrumento de motivación al aprendizaje. En consecuencia, el fallo natural que surge en la interpretación y comprensión de los textos en esta prueba es tratado y mediado dinámicamente. Si los estudiantes responden incorrectamente a una de las preguntas presentes en la prueba, el sistema, previamente configurado, interviene proporcionándoles una pista estandarizada que dirige su atención al detalle informativo o proceso cognitivo necesario para responder correctamente a esa pregunta y los reconduce hacia el inicio de la prueba. En el mundo del videojuego esto sería como la pérdida de una vida en lugar del final *game over*. Por otro lado, el profesor que monitoriza la prueba tiene la posibilidad de interactuar a través del chat de la videoconferencia para ofrecer orientación no estandarizada.



Gráfico 10. Ejemplos de orientación estandarizada en la evaluación gamificada

Como parte de un proyecto de investigación sobre gamificación y la colaboración del profesor Carlos Gámez en evaluación gamificada, se han compartido y co-construido instrumentos de evaluación gamificados como rúbricas, tareas de evaluación y narrativas. A través de distintos pilotajes se han ido corrigiendo los puntos más débiles de la narrativa y se

ha sistematizado el proceso de gamificación de pruebas, trasladando las preguntas de evaluación a la narrativa. Siguiendo a Gámez (en comunicación personal, 2019), al igual que la elaboración de la prueba parte de la decisión de qué valorar, en el caso de la gamificación, la narrativa del juego de escape se construye después, alrededor de las tareas de evaluación que hemos diseñado para medir la capacidad o capacidades que hayamos decidido valorar en primer lugar. El Gráfico 11 muestra ejemplos de las preguntas de Identificación de detalles específicos e Inferencia en esta prueba. El Apéndice H contiene acceso a los materiales digitales usados en la evaluación gamificada y fotografías de la secuencia narrativa donde aparecen todas las preguntas/tareas programadas.

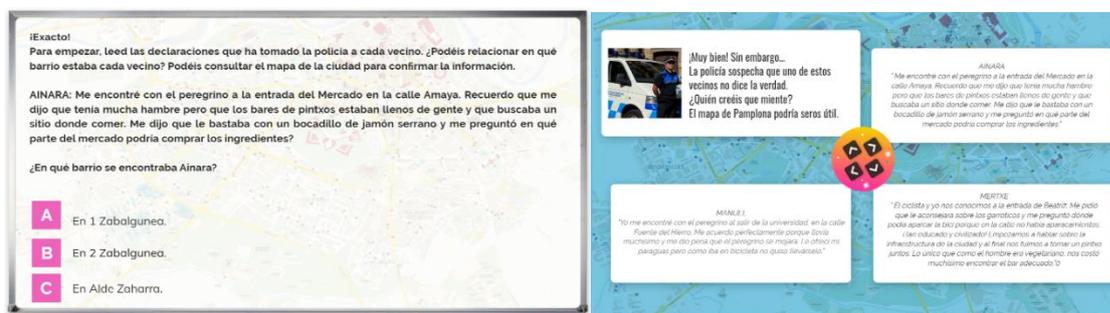


Gráfico 11. Ejemplos de preguntas en la evaluación gamificada

La repercusión de esta prueba en la nota final se divide, por un lado, en la examinación de la interpretación que forma el 5% de la nota final (20% de la categoría exámenes escritos) y por otro lado en la examinación de la comunicación interpersonal que forma el 7,5% de la nota final (50% de la categoría exámenes orales). Una vez realizada la prueba, se envía a los estudiantes el vídeo de su actuación acompañado de los instrumentos para autoevaluación y autocalificación contruidos en base a las preguntas de evaluación de los exámenes de interpretación y las rúbricas de las pruebas de expresión oral (ver Apéndice G).

Grado de Resolución	Capaz, independiente	Capaz, algo dependiente	Capaz, muy dependiente	Incapaz
Con/sin errores	Sin errores	Sin errores.	Con errores.	Con errores o sin respuesta.
Con/sin ayuda	Sin ayuda	De los compañeros.	Del profesor.	Con compañeros/profesor.
Puntos	10	9-8	7-6-5	4-0

Tabla 13. Evaluación de la dependencia en la resolución de preguntas de la prueba gamificada

La rúbrica de resolución del caso se compone de descriptores de interpretación y de estructura similares a las preguntas de interpretación literal e interpretativa en pruebas escritas con la particularidad de la asignación de puntuación de acuerdo con el grado de dependencia demostrado en la prueba (ver Tabla 13). La rúbrica de expresión e interacción oral se centra en tres descriptores: claridad/alcance, corrección y comprensibilidad. Terminada la prueba, los estudiantes se reúnen individualmente con la profesora para comentar su actuación y co-evaluarse y co-calificarse. En consecuencia, con el formato y la finalidad con la que el dinamismo actúa en esta prueba, este modelo de calificación prioriza el reconocimiento de la dependencia en la resolución de la prueba sobre el reconocimiento del progreso de resolución priorizado en la calificación en de las anteriores pruebas de interpretación escritas.

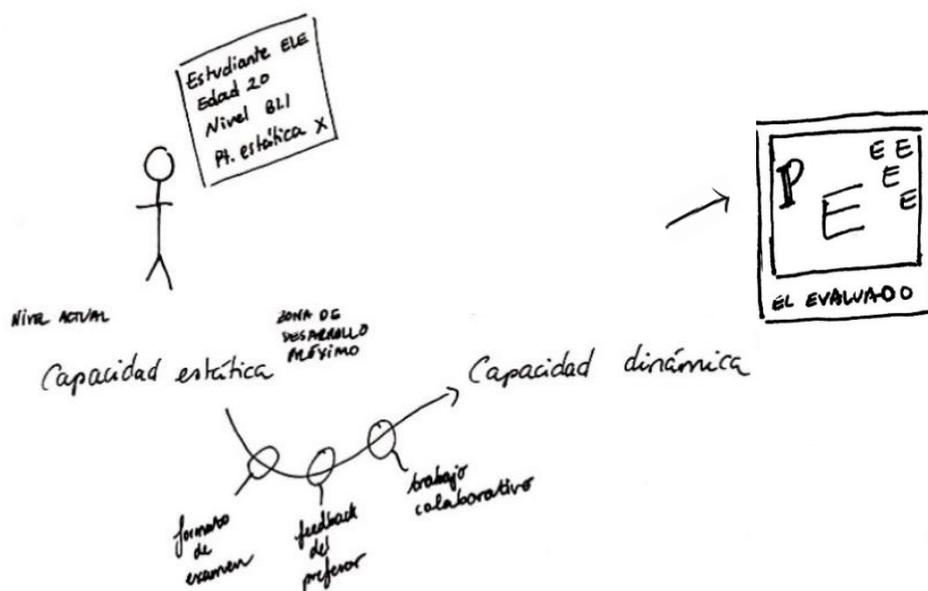
4.6 Conclusiones

En este capítulo se ha presentado la metodología de la investigación y se ha documentado el diseño y desarrollo de los instrumentos empleados en la evaluación con el propósito de ilustrar su validez ecológica y permitir su replicación dando a conocer los pasos de construcción y administración de cada prueba. Al igual que la implementación de diversas estrategias de enseñanza no entra en conflicto con la coherencia teórica de una filosofía de enseñanza, el dinamismo que ha intervenido sistemáticamente en los procesos de evaluación de los cursos de B1.1 y B1.2 ha tomado diferentes formas dependiendo de la tarea evaluada. Es decir, la sistematización de la examinación dinámica no necesita de la homogeneización de sus procedimientos si su coherencia justifica la relevancia de su presencia.

El dinamismo en la examinación se ha concretado en los siguientes principios. (1) En la readecuación (Fulcher y Davidson, 2009) de materiales y procedimientos de examinación que ofrecen y/o conservan oportunidades de aprendizaje a través de la orientación, socialización, imitación y repetición. (2) En el diseño y uso de instrumentos de evaluación que registran el aprovechamiento de las oportunidades de aprendizaje y su repercusión en la calificación. En consecuencia, la representación del dinamismo en la calificación de cada evaluación también varía en estrecha relación con la forma y la finalidad con la que el dinamismo ocurre en la examinación. (3) Este dinamismo también se ha concretado en la identificación de los accesos a mediación que crean oportunidades de aprendizaje y su incorporación a rúbricas de calificación.

Diario de la investigadora (IV)

Como investigadora participante, no solo soy la principal creadora de la intervención y de los instrumentos de recogida de datos, sino que soy la persona que los usará para el análisis más tarde. Cuando estos mismos instrumentos son las herramientas de evaluación, tengo la obligación de considerar como su uso repercute en el método de calificación. Dinamizar la examinación incluyendo elementos del entorno del aprendizaje no es suficiente cuando el objeto de estudio es la evaluación. Hay que reportar los resultados y mostrar cómo cambiaría esa “foto” del evaluado. Igual que no puedo pretender intervenir en una parte del sistema de evaluación (la examinación) sin atender a la lógica que construye el proceso de valoración, tampoco puedo dejar la intervención a medias. Debo prever cómo repercutirá esta intervención en tareas como la calificación o el reporte de resultados para la función docente. La forma más eficiente es construir instrumentos de evaluación funcionales tanto para la examinación como para el registro del aprovechamiento de oportunidades de aprendizaje. El resultado óptimo serían rúbricas de evaluación y calificación para procesos de examinación. Este es el motivo por el que decido cambiar de rúbrica de evaluación para la escritura como proceso a mitad de la intervención. Reconozco que voy a perder consistencia de medición, pero lo acepto confiando en obtener mayor riqueza al recoger e interpretar esos datos.



5. Resultados

Al igual que no es posible examinar todos los modos de comunicación de la misma manera, tampoco es posible documentar un mismo análisis para todas las evaluaciones. Por este motivo, se considera relevante incluir el análisis de resultados de cada evaluación del curso para dar a conocer qué oportunidades de aprendizaje crea y cómo los estudiantes hacen un uso productivo de estas oportunidades.

En este capítulo se presentan las exámenes que han tenido lugar en los cursos de B1.1 y B1.2 y que han influido en anteriores respuestas de los estudiantes. Se documentan las oportunidades de aprendizaje que han aparecido en cada examen del curso y cómo las ha usado el estudiante elegido como estudio de caso. En el apartado 5.1 se explica el procedimiento de selección de estudio de caso y se presenta al estudiante elegido. En el apartado 5.2 se presentan los resultados de la evaluación del modo interpretativo a través de pruebas escritas. En el 5.3, del modo presentacional para las redacciones. En el 5.4 del modo interpersonal para las pruebas orales. En el 5.5 se presentan los resultados de la prueba gamificada. En el apartado 5.6 el concepto de evaluación y, en el 5.7, las conclusiones.

5.1 Selección del estudio de caso

Partiendo del análisis de las disposiciones al aprendizaje manifestadas en los cursos y de la evaluación de la participación de los estudiantes, se identifica al estudiante más participativo y con mayor disposición al aprendizaje para el estudio de caso con el fin de conocer cómo el acceso a las oportunidades de aprendizaje creadas por la evaluación dinámica ha influido en su actuación y lo ha conducido a estimar su calificación y su opinión sobre la evaluación dinámica.

5.1.1 ¿Qué estudiante demuestra mayor disposición al aprendizaje?

Las valoraciones de los estudiantes acerca de las oportunidades de aprendizaje encontradas a lo largo de las evaluaciones del curso se han categorizado de acuerdo con la manifestación explícita de una o varias disposiciones al aprendizaje: resiliencia, reciprocidad o ludicidad (Carry Claxton, 2004). La siguiente tabla resume la descripción de estas disposiciones y los rasgos concretos identificados en las reflexiones de los estudiantes.

Disposición	Descripción (Carr y Claxton, 2004 p. 110)	Valoraciones identificadas
Resiliencia	Disposición a aceptar retos de aprendizaje en los que el objetivo es incierto, a persistir en el aprendizaje a pesar de confusiones temporales o frustraciones y a recuperarse de fracasos y rededicarse uno mismo en la tarea de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar y corregir los errores. ● Reconocer lo aprendido. ● Ver los errores como oportunidades de aprendizaje.
Reciprocidad	Disposición a compartir la opinión con la comunidad de aprendizaje y a contribuir con ideas a través de diferentes medios de comunicación.	<ul style="list-style-type: none"> ● Ayudar al compañero. ● Dar orientación explícita.
Ludicidad	Disposición a percibir y construir variaciones de situaciones de aprendizaje, lo que permite ser más creativo al interpretar y reaccionar ante problemas. Por ejemplo, percibir aquello que no es igual de familiar o a “leer la situación” de diferentes formas posibles, generar escenarios internos alternativos y fantasías, recurrir a analogías e identificar conexiones menos probables o inesperadas o jugar, explorar el material y las condiciones físicas hasta descubrir sus posibilidades y propiedades.	<ul style="list-style-type: none"> ● Extender la situación de aprendizaje/evaluación a otros escenarios posibles. ● Conectar la situación de aprendizaje/evaluación con el mundo real.

Tabla 14. Rasgos de identificación de disposiciones al aprendizaje en las evaluaciones

Como puede verse en el Gráfico 12 en la siguiente página, todos los estudiantes manifiestan explícitamente al menos una disposición, la gran mayoría de estudiantes manifiesta rasgos de resiliencia y hay cuatro estudiantes que expresan las tres disposiciones. De estos cuatro estudiantes, los estudiantes 4, 6 y 7 cursaron tanto B1 inicial como B1 avanzado, sin embargo, el estudiante 9 cursó únicamente B1 inicial. El estudiante 9 destacaría por ser el estudiante con mayor disposición al aprendizaje del curso de B1 inicial al haber manifestado resiliencia, reciprocidad y ludicidad en sus reflexiones.

En el Gráfico 13 se han aislado los datos procedentes de las valoraciones encontradas en B1 inicial para los ocho estudiantes que continúan en B1 avanzado, con lo que se obtiene una *baseline* o referencia de la manifestación de las disposiciones al final de B1 inicial para estos estudiantes. De acuerdo con la variación en la manifestación de las disposiciones de los estudiantes que continuaron el segundo curso, es posible concluir que la participación en evaluaciones dinámicas no ha desarrollado otra disposición en los estudiantes 2 y 3, pero sí ha desarrollado la ludicidad y la reciprocidad para los estudiantes 4, 6 y 7, convirtiendo a estos estudiantes en los más dispuestos al aprendizaje a lo largo de los dos cursos.

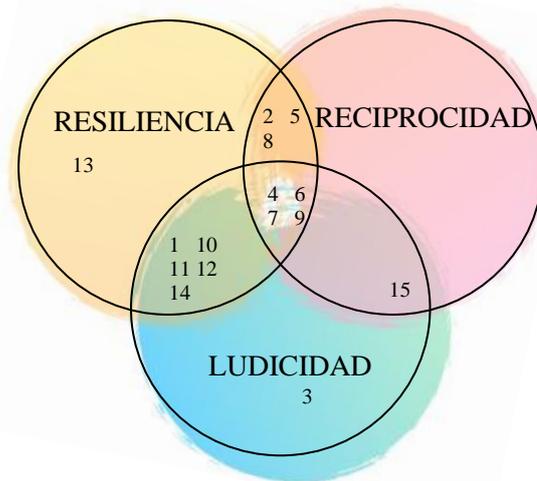


Gráfico 12. Expresión de disposiciones de aprendizaje

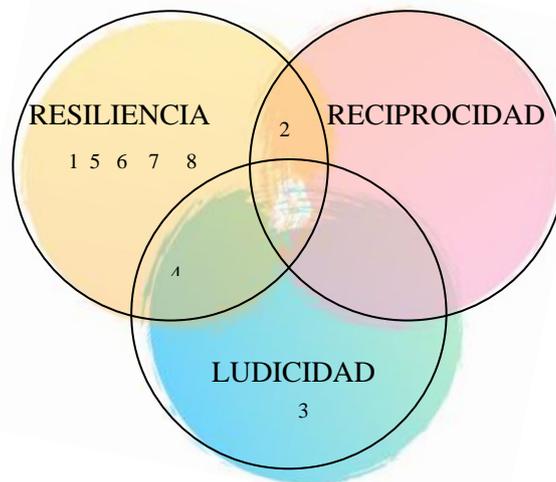


Gráfico 13. Expresión de disposiciones de aprendizaje del grupo continuo

En la siguiente sección se presentan los resultados del análisis de la evaluación de participación con el propósito de identificar entre los estudiantes del grupo continuo con mayor disposición al aprendizaje (E4, E6 y E7) al estudiante más participativo y seleccionarlo para el estudio de caso por la profusa/rica información que podría ofrecer de cómo ha aprovechado las diferentes oportunidades de aprendizaje durante las evaluaciones.

5.1.2 ¿Qué estudiante es el más participativo?

Se han analizado las respuestas de los estudiantes del grupo continuo a los cinco cuestionarios de participación (ver Apéndice F) administrados durante el periodo investigado de acuerdo con el modelo psicométrico de Rasch (Boone et al., 2011). Este modelo permite

observar una relación dicotómica entre los sujetos y los ítems a partir de todas las puntuaciones obtenidas en el periodo evaluado y el grado de frecuencia de los ítems.

Teniendo en cuenta estos factores, el modelo trata de predecir, por un lado, la respuesta más probable de cada estudiante para cada ítem, y por otro, el grado de frecuencia más probable asignado a cada ítem. Este modelo está basado en la teoría de la probabilidad, según la cual, la probabilidad de que un estudiante responda con alta frecuencia a un ítem depende del grado de frecuencia con el que el grupo y él mismo ha respondido a otros ítems. De esta forma, los ítems se van ordenando en una escala de mayor frecuencia de respuesta a menor frecuencia de respuesta y los estudiantes se ordenan en otra escala de mayor capacidad de participación demostrada a menor. Para ello, se calcula que la participación de un estudiante menos la frecuencia de un ítem específico es igual a un logaritmo de la probabilidad de que el estudiante responda con mayor frecuencia al ítem entre la probabilidad de que responda con menor frecuencia. El resultado de esta conversión permite analizar los perfiles de los estudiantes y la frecuencia de las preguntas en una misma unidad de medida. El siguiente mapa Wright (Gráfico 14) realizado con el programa MiniSteps de Winsteps presenta los 8 estudiantes que permanecieron en los cursos B1.1 y B1.2 ordenados de acuerdo con el grado de frecuencia en su respuesta a los criterios que establecen la nota de participación medida con un cuestionario *likert* (Nunca -1, Pocas veces -2, A veces -3, Muchas veces -4, Siempre -5).

El lado derecho del mapa lo ocupan los estudiantes ordenados según su grado de participación. Los más participativos aparecen en la parte superior y los menos participativos en la parte inferior. Las letras M media de frecuencia a la izquierda (por defecto en 0) y de participación a la derecha. Para esta evaluación, la media de participación de los estudiantes es superior a la media de frecuencia de los ítems. Aquellos estudiantes situados por encima de 0 demuestran un grado de participación alto. Según el mapa, el estudiante 7 sería el estudiante con grado de participación promedio, tendría un nivel de participación aproximadamente 2 *logits* o unidades superior a la media de frecuencia de respuesta. Lo que significa que en general, el estudiante promedio del grupo es participativo. Las letras S y T se refieren a la distancia de los estudiantes e ítems de sus respectivas medias y representan la distancia de una (S) o de dos (T) desviaciones típicas.

De acuerdo con los datos de los cinco cuestionarios recogidos durante el periodo de investigación, se pueden distinguir tres estudiantes prototípicos: el estudiante 7 por el ser el estudiante con un grado de participación promedio, el estudiante 2 por el ser el estudiante con inferior grado de participación y el estudiante 4, destacado por ser el estudiante más participativo. Esto quiere decir que las respuestas del estudiante 4 a las preguntas de los

cuestionarios de evaluación de la participación denotan mayor frecuencia de comportamiento positivo/deseado o representativo de una buena participación de acuerdo con los descriptores del cuestionario antes, durante y fuera de clase (descritos en el Apéndice F).

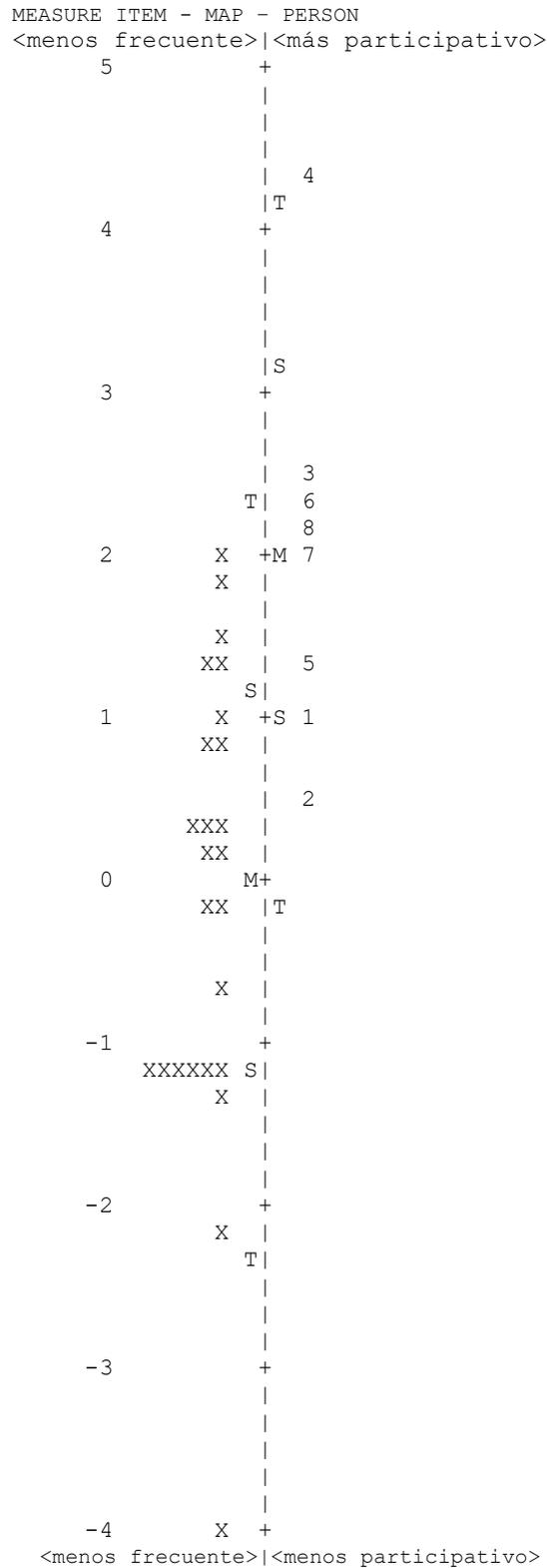


Gráfico 14. Mapa Wright de frecuencia de participación del grupo continuo

El estudiante 4 ofrece un caso prototípico de estudiante más participativo y con una de las mayores disposiciones al aprendizaje de acuerdo con las respuestas de los cuestionarios. El estudio de su caso puede informar de cómo la mediación en la evaluación se convierte en productiva para un estudiante de sus características.

José, pseudónimo para referirnos al estudiante 4, autoevaluó su participación en el curso de B1 inicial en dos ocasiones asignándose la puntuación más frecuente en cada descriptor y alcanzando resultados totales de 25/25. Para la evaluación de su participación, José se marcó el siguiente objetivo 1. *Voy a hablar con mis compañeros ante⁵ y después la clase en español aunque no quieren hablar en español*, el cual señaló como conseguido en la segunda evaluación, en la que se marcó un segundo objetivo: 2. *Voy a memorizar 3 cartas en español para obtener un mayor vocabulario*, que también fue marcado como conseguido.

En su tercera evaluación, hetero-evaluada por el profesor en B1 avanzado, puntuó “casi siempre” (4) en la evaluación de su preparación antes de clase: *Me preocupo de mejorar mi español. Siempre vengo preparado a clase y completo las tareas a tiempo*, y en uno de los descriptores de la evaluación de su participación durante la clase: *Escucho atentamente a la profesora y respeto y escucho a mis compañeros. No miro el móvil ni mi ordenador en clase para uso personal*. José se marcó el siguiente objetivo: 3. *Voy a presentar sobre algo por cinco minutos para hablar con más fluidez*, para el cual preparó una presentación pública de aproximadamente 10 minutos sobre un personaje político de Filipinas, su país de origen.

En su cuarta evaluación, coevaluada por uno de sus compañeros, obtuvo de nuevo la frecuencia máxima (5) en cada descriptor y se replanteó el objetivo anterior: 4. *Voy a hacer otra presentación para hablar con más fluidez*, que, en la siguiente evaluación, autoevaluada, reconoció no haberlo cumplido. En la quinta evaluación, José marcó “casi siempre” (4) para describir su frecuencia en *Escucho atentamente a la profesora y respeto y escucho a mis compañeros. No miro el móvil ni mi ordenador en clase para uso personal*.

El Apéndice F recoge la muestra de las tres evaluaciones de participación de José en B1.2. En la siguiente sección se recurre a un texto escrito por él mismo para ilustrar aspectos de su personalidad como estudiante.

⁵ En esta, y en las siguientes citas en cursiva, se ha respetado la lengua de los estudiantes de nivel B1, por lo que es posible encontrar errores y faltas de ortografía en su escritura.

5.1.3 ¿Quién es José?

Había un niño que tenía un proyecto de la escuela. Tuvo que cuidar un pequeño árbol de palma. Le dijeron que crecería grande, fuerte y hermoso, siempre y cuando se ocupara de ello. Así que el niño hizo todo, excepto ser paciente. Durante meses, siguió un estricto plan de agua, luz solar y fertilizante. El problema era que nunca vio ningún cambio en su árbol. Su maestro y sus padres le dijeron que estaba creciendo. El chico todavía estaba muy frustrado con esto. Sabía que estaba trabajando duro, pero no podía ver ningún desarrollo. Pero cuando su maestro vino, vio que el árbol era más alto y más grande. Fue hermoso.



José - Español in progress

Gráfico 15. Relato fotográfico de José

José es un estudiante de español como lengua extranjera de origen filipino. Estudia por primera vez español como lengua extranjera y también por primera vez en un entorno educativo mixto. Tiene 18 años y habla inglés y tagalo, pero no ha estudiado otras lenguas extranjeras antes. Se ha matriculado en un programa de español de dos semestres de duración porque desea cursar estudios de grado en bioquímica en una universidad de España. Como estudiante, según las observaciones diarias de la profesora/investigadora de este estudio, es responsable, constante y a veces impaciente como el protagonista de su relato. Su determinación lo conduce a participar activamente en clase, incluso a pesar de un pequeño tartamudeo y ciertas carencias léxicas que sus compañeros no tienen.

Al igual que el niño de su relato confía en su profesor y su familia a pesar de no ver el crecimiento del árbol, José confía en sus profesores para recibir orientación y reconocimiento. Conoce, acepta y se compromete con el “estricto plan” de cultivo del español. Es consciente tanto de las oportunidades de aprendizaje disponibles en el entorno académico en el que se estudia (en el que se ofrecen cursos de comunicación y cultura, de gramática conceptual, de pronunciación y conversación y actividades co-curriculares del club de español como el club de lectura o el club de cine), como del clima favorecedor en el que se encuentra al vivir en un contexto de inmersión rodeado de otros estudiantes hispanohablantes y la ventaja la cercanía de su lengua materna y el español.

En los siguientes apartados de este capítulo se presentará cómo José participa en las exámenes del modo de comunicación interpretativo (5.2), del modo de comunicación presentacional (5.3), del modo de comunicación interpersonal (5.4) y en una evaluación gamificada (5.5).

5.2 La evaluación del modo de comunicación interpretativo

En esta sección se presentan, en primer lugar, los resultados globales sobre el potencial de aprendizaje de los estudiantes en las pruebas de interpretación (ver Apéndice D) y la calificación que los estudiantes perciben como justa tras participar en evaluaciones dinámicas. En segundo lugar, se expone la forma en la que José hace uso de las oportunidades de aprendizaje durante las pruebas y su repercusión sobre las mismas.

5.2.1 El potencial de aprendizaje como predictor

Como se introdujo en el segundo capítulo (ver apartado 2.3.2), el LPS (Kozulin y Garb, 2001) rinde una base teórica que permite la distinción entre estudiantes con mayor y menor potencial de aprendizaje. Aunque para este estudio el LPS no responde a las preguntas de investigación, se ha incluido por la información que rinde del estudiante siguiendo con la tradición de análisis en evaluación dinámica.

Un inconveniente a la hora de realizar operaciones estadísticas con datos paramétricos como las puntuaciones de los estudiantes es la incorrecta asunción de que los datos numéricos tienen intervalos iguales. En las pruebas de interpretación todas las preguntas tienen el mismo valor numérico repartido en cuatro bandas de consecución, pero no tienen el mismo grado de dificultad. Por este motivo, antes de conducir análisis estadísticos para el cálculo del LPS o la búsqueda de correlaciones, se han transformado estas puntuaciones brutas a logaritmos con el programa MiniSteps de Winsteps basado en la teoría probabilística del modelo de Rasch (Boone et al., 2011). Este modelo permite observar una relación dicotómica entre los sujetos y las preguntas a partir de todas las puntuaciones obtenidas en el periodo evaluado y el grado de dificultad de las preguntas. Teniendo en cuenta estos factores, el modelo trata de predecir, por un lado, la respuesta más probable de cada estudiante para cada pregunta, y por otro, el grado de dificultad más probable asignado a cada pregunta.

Estudiante	Examen 1 (B1.1)		Examen 2 (B1.1)		Examen 3 (B1.2)		Examen 4 (B1.2)	
	LPS 1	LPS 1 lg	LPS 2	LPS 2 lg	LPS 3	LPS 3 lg	LPS 4	LPS 4 lg
1	1,05	0,82	1,18	0,87	0,87	0,69	0,75	0,52
2	0,9	0,66	0,96	0,65	1,04	0,90	0,68	0,50
3	1	0,78	1,15	0,85	0,91	0,77	0,96	0,72
4	1,12	1,41	1,25	1,35	1	0,92	0,93	0,73
5	1,07	1,18	0,81	0,47	0,75	0,60	0,90	0,67
6	0,97	0,99	1,12	1,10	0,95	0,37	0,96	0,72
7	1	1,16	1,06	0,70	1	0,75	1,21	0,85
8	0,85	0,92	1,15	1,30	0,95	0,66	0,96	0,88
9	0,8	0,99	1,125	1,45				
10	0,82	1,06	1,09	1,08				
11	0,87	1,34	1,06	1,05				
12	0,85	1,01	1,25	1,07				
13	0,72	0,80	1,21	1,05				
14					0,70	0,51	0,87	0,61
15					1	0,87	1,09	1,02

Tabla 15. LPS de cada estudiante calculado para cada prueba de interpretación

La Tabla 15 presenta los resultados del análisis del potencial de aprendizaje (LPS) calculado en base a las puntuaciones brutas en el lado derecho y en unidades *logits* (*lg*) en el lado izquierdo. En el examen 1 y 2 no hay resultados para los estudiantes 14 y 15 puesto que estos estudiantes se unieron en el curso B1 avanzado. De igual forma, en los exámenes 3 y 4 no hay resultados para los estudiantes 9, 10, 11, 12 y 13 que al acabar B1 inicial no continuaron estudiando el curso de B1 avanzado. De acuerdo con la interpretación sugerida por Kozulin y Garb (2001), podemos dividir a los estudiantes en tres grupos: estudiantes con menor potencial de aprendizaje cuando su LPS es inferior a 0,5, estudiantes con un potencial de aprendizaje medio cuando su LPS se encuentra entre 0,5 y 0,99 y estudiantes con mayor potencial de aprendizaje cuando su LPS es superior a 1. Destaca el estudiante 4 por ser el estudiante con mayor potencial de aprendizaje en las tres primeras pruebas.

La utilidad de la operacionalidad del potencial de aprendizaje reside en su uso como predictor de la actuación futura. Para conocer esta información se ha buscado la correlación

entre los distintos potenciales de aprendizaje y las subsecuentes pruebas realizadas de forma independiente tanto con puntuaciones brutas como en *logits* (ver Tabla 16). En general, todas las correlaciones entre las pruebas con logaritmos son superiores a aquellas realizadas con las puntuaciones brutas.⁶

LPS	Ex. independiente	Correlaciones brutas	Correlaciones <i>logits</i>
LPS1	EX 2I	-0,163374202	0,35744115
LPS1	EX 3I	-0,270746132	-0,103677403
LPS1	EX 4I	-0,105574412	0,021776222
LPS2	EX 3I	0,74898305	0,751671959
LPS2	EX 4I	0,182934422	0,634450141
LPS3	EX 4I	0,020219104	0,139069331

Tabla 16. Correlaciones entre cada LPS y sus posteriores pruebas de interpretación

De acuerdo con estos resultados, el LPS calculado en el segundo examen parece ser el mayor predictor de la actuación independiente de los estudiantes en las siguientes pruebas. Si bien no se ha querido controlar el tipo de preguntas o la dificultad de los materiales y preguntas de cada prueba, el efecto de la muestra, o la consistencia de medición como para asegurar que este dato es estadísticamente significativo, el dato parece insinuar que el aprovechamiento de las oportunidades de aprendizaje en el segundo examen de interpretación sí podría predecir la capacidad de aprendizaje futura de los estudiantes. El Gráfico 16 presenta la distribución de estudiantes en el grupo continuo de acuerdo con el LPS calculado en su segunda prueba. De acuerdo con estos resultados, José, el estudiante 4, pertenece al grupo de estudiantes con superior LPS. Este dato crea la expectativa de que José tiene un elevado potencial de aprendizaje y será capaz de aprovechar mejor las futuras oportunidades de aprendizaje, tanto dentro, como fuera de las evaluaciones.



Gráfico 16. Clasificación de los estudiantes del grupo continuo según su LPS

⁶ Los cálculos de correlación se han realizado en el programa Excel y la función CORREL.

5.2.2 ¿Cómo el dinamismo crea oportunidades de aprendizaje en la evaluación de la comunicación interpretativa?

Siguiendo a Herazo y Donato (2012) se ha identificado las tres dimensiones de la evaluación para cada oportunidad: (1) foco lingüístico o pedagógico, (2) movimiento o secuencia estratégicos y (3) tiempo como el momento de ocurrencia para cada oportunidad de aprendizaje: proactiva si sucede antes de la actuación independiente; durativa: si sucede durante la actuación independiente; y reactiva: si sucede tras la actuación independiente.

La Tabla 17 en la siguiente página muestra las oportunidades de aprendizaje registradas en las cuatro pruebas de interpretación, organizadas de acuerdo con el acceso de mediación que las habilitó: orientación individualizada, orientación grupal, socialización o imitación de modelo. Algunas de estas oportunidades fueron planificadas a priori como ese el caso de la orientación grupal del profesor, los espacios de socialización o el modelo/ejemplo discursivo. Los movimientos detallados como orientación se han registrado a posteriori tras la revisión de las cuatro pruebas de cada estudiante.

Acceso	Foco	Movimiento o secuencia estratégicos	Ocurrencia
Acceso a orientación individualizada del profesor	Interpretación	Orientación de relectura: Relee el párrafo X	Reactiva
	Contenido	Petición de desarrollo/justificación: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Necesitas más justificación</i> - <i>¿Por qué...?</i> Señalización de falsos sentidos o incomprensión: <ul style="list-style-type: none"> - <i>La X frase no tiene sentido</i> - <i>No respondes a la pregunta</i> 	
	Precisión	Señalización de errores. <ul style="list-style-type: none"> - <i>Atención a la referencia temporal de HACE</i> - <i>Atención a la diferencia entre X/Y</i> 	
Acceso de orientación grupal del profesor	Identificación de palabras clave	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atención a la categoría gramatical y a la forma. 2. Si se conoce el significado, buscar en qué parte del texto se habla sobre ello. 3. Señalar las palabras que no se conocen en esa parte. 4. Descartar las que sean de diferente categoría gramatical o forma. 5. Comprobar el sentido de la frase. 	Reactiva
	Mediación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar la necesidad afectiva. 2. Identificar la necesidad lingüística (registro). 3. Prever posibles malentendidos culturales: distinguir diferencias y similitudes. 	
	Conexión cultural	Relacionar lo aprendido con: <ul style="list-style-type: none"> - Los textos soporte de la prueba. - El aprendizaje vivencial en Pamplona. - Su cultura. 	
Acceso a socialización en parejas o grupos reducidos	Identificación de idea principal y detalles secundarios	Orientación de relectura más puntual o específica	Reactiva
	Inferencia	Dibujo y descripción del cómic	
	Deducción por contexto e Identificación de palabras clave	Sinónimos y/o extensión de contexto	
Acceso a modelo discursivo	Creación	Imitación de modelo	Proactiva y durativa

Tabla 17. Oportunidades de aprendizaje en las pruebas de interpretación

5.2.3 ¿Qué nota perciben los estudiantes como justa?

En el Gráfico 17 se muestran las puntuaciones obtenidas de forma independiente en color azul y mediada en color naranja de cada estudiante, así como la autocalificación asignada en color gris. Cabe señalar que, para la investigación, las respuestas de los estudiantes a las preguntas se han codificado y analizado con una escala de (1,2,3,4) de acuerdo con rúbricas descriptivas de cuatro bandas. Cuando se realizó la intervención el valor de cada respuesta se contabilizaba puntuaciones de 4, 6, 8 y 10 (ver Apéndice D) de acuerdo con las mismas rúbricas. En base a esta puntuación se reflejan los resultados entregados a los estudiantes y que a continuación se presentan.

El recorrido que dibujan estas líneas depende de la puntuación obtenida y asignada por cada estudiante. En los exámenes 1 y 2 no hay resultados para los estudiantes 14 y 15 puesto que estos estudiantes se unieron en el curso B1 avanzado. De igual forma, en los exámenes 3 y 4 no hay resultados para los estudiantes 9, 10, 11, 12 y 13 que al acabar B1 inicial no continuaron estudiando el curso de B1 avanzado. En el Examen 1, las tres líneas son muy distintivas y la línea gris de la calificación puede verse entre ambas líneas representando la decisión de asignarse una calificación intermedia entre las dos puntuaciones, convergiendo solo en los estudiantes 8 y 9. Sin embargo, con el paso del tiempo, la línea gris empieza a solaparse con las otras líneas, mostrando la decantación de los estudiantes por notas que no son intermedias, sino que coinciden con las puntuaciones obtenidas en el examen mediado.

Otra forma de mirar estos datos se posibilita en el Gráfico 18 en la siguiente página. Las líneas verticales de diferente longitud representan el rango de puntuación de cada prueba, en las que el extremo inferior representa la actuación independiente y el extremo superior la actuación mediada. A mayor longitud de la línea, mayor diferencia hay entre el resultado mediado y el resultado independiente. El punto gris representa la calificación autoasignada. De esta forma, es posible observar cómo el número de asignaciones coincidentes con la puntuación mediada aumenta con el paso del tiempo. En el primer examen un 23% de los estudiantes (3/13) se asignan la puntuación mediada como calificación, en el segundo examen lo hace un 30,7% (4/13), en el tercer examen lo hace un 50% (5/10) y en el examen final lo hace un 80% (8/10).

A continuación, se reporta de forma cualitativa la actuación independiente y mediada de José en cada prueba con el propósito de mostrar qué uso hace el estudiante de las oportunidades de aprendizaje, cómo estas repercuten en su puntuación y qué nota percibe el estudiante como justa.

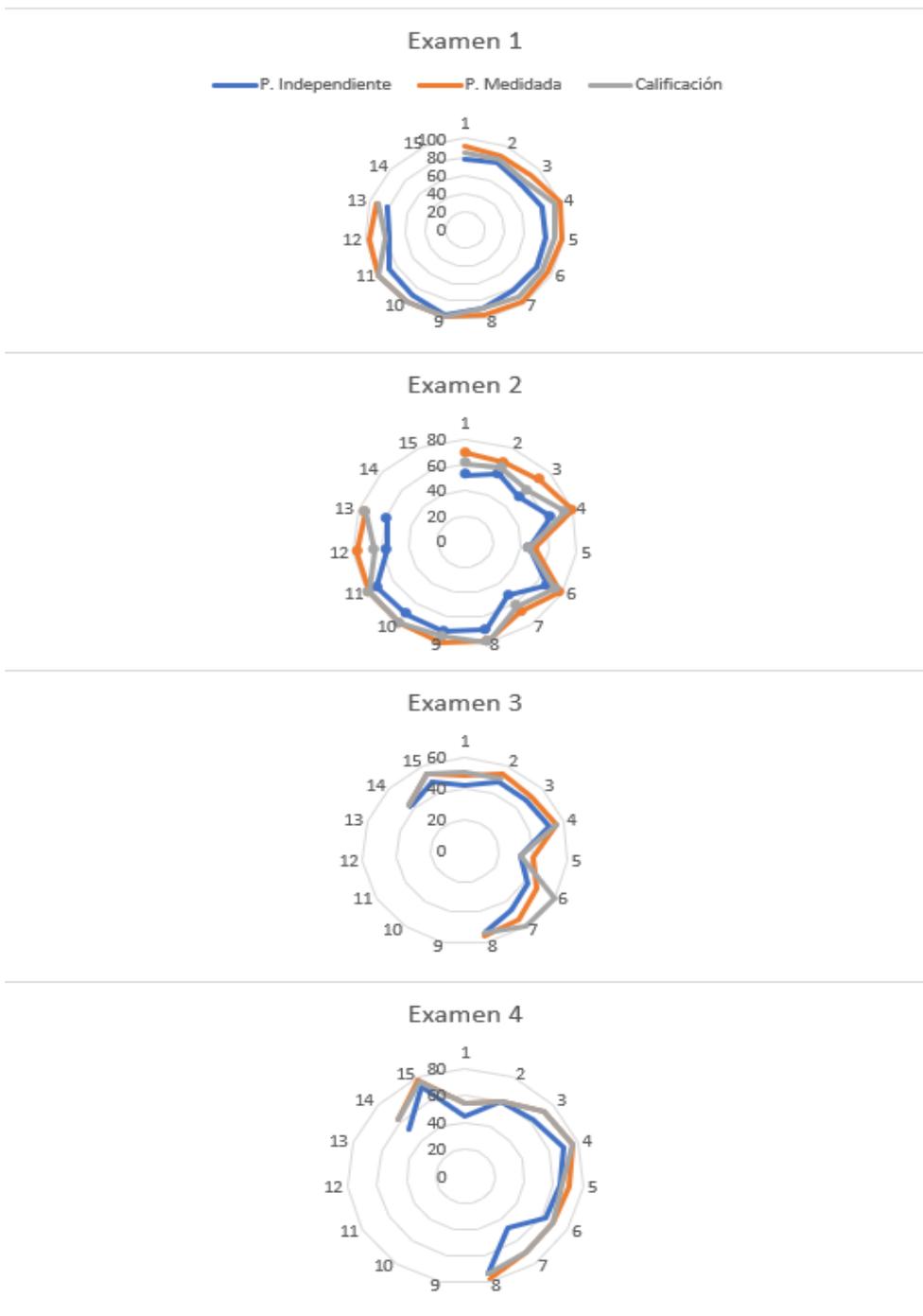


Gráfico 17. Puntuación independiente, mediada y autocalificación del estudiante en las pruebas de interpretación

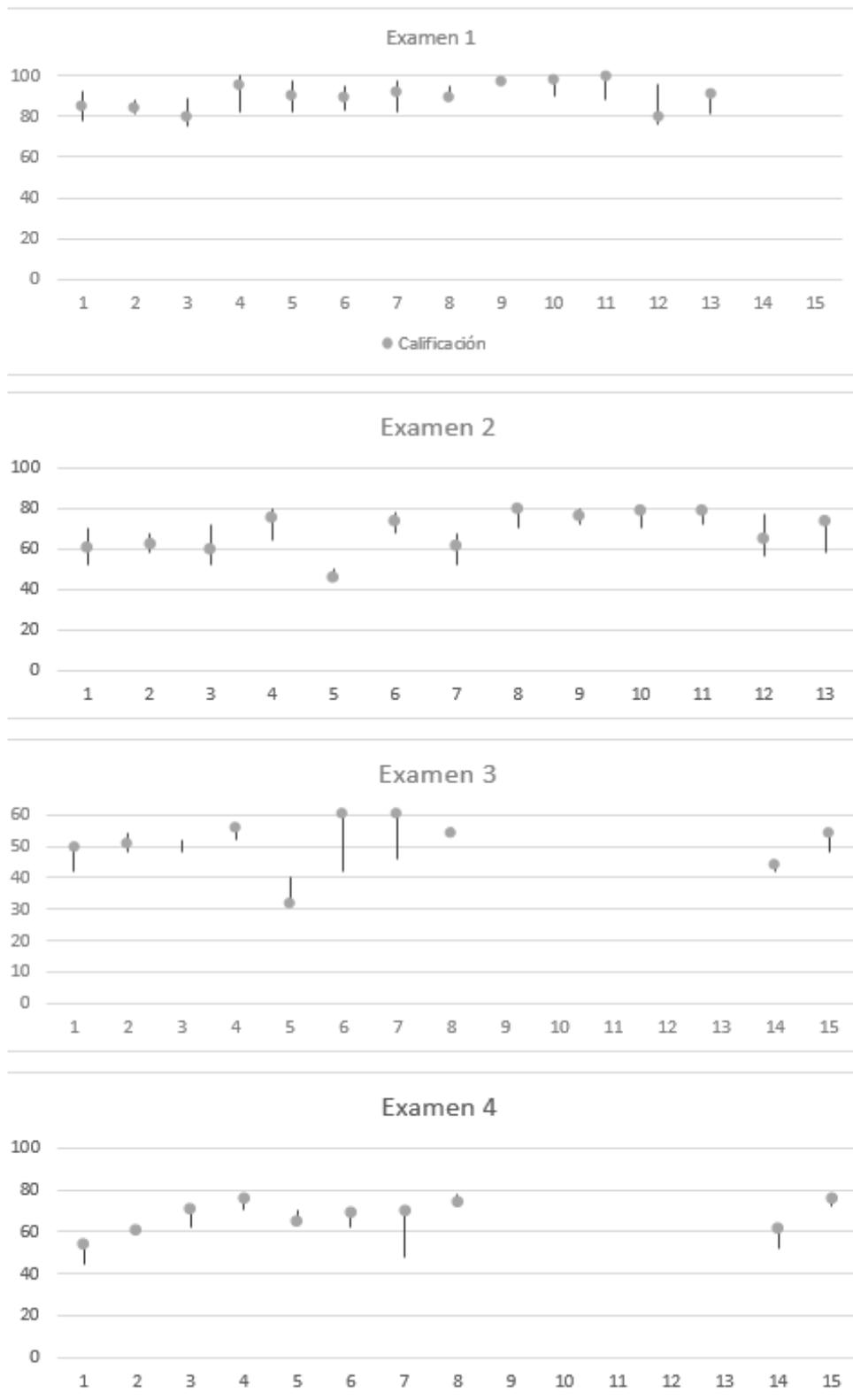


Gráfico 18. Tendencia de acercamiento de la autocalificación a la puntuación mediada

5.2.4 ¿Cómo usa José las oportunidades de aprendizaje?

Los accesos a la mediación en estas pruebas se concentran en la socialización e interacción entre compañeros (S), la orientación individualizada del profesor (O), la orientación grupal y el uso de modelos o ejemplos de género discursivo para la construcción de textos.

Las oportunidades de socialización le permiten a José aprender con sus compañeros, ya que, en la discusión del contenido de la prueba, se posibilita la exposición de conceptos incomprendidos y la emergencia de argumentos y razonamientos más sofisticados. Como aprendiz, José accede a aclaraciones que compensan sus carencias léxicas en las preguntas de identificación de palabras clave o deducción del significado por el contexto. Sin embargo, en el Examen 4, José cambia una de sus respuestas por influencia de su compañero y como resultado acaba equivocándose.

Las oportunidades de orientación grupal permiten al profesor exponer estrategias para identificar palabras clave, deducir del contexto o desarrollar la conciencia sobre la mediación intercultural. Por ejemplo, la puesta en común con el grupo y el guion de pasos para responder una pregunta de mediación (Identificar la necesidad afectiva, Identificar la necesidad lingüística (registro) y Prever posibles malentendidos culturales distinguiendo entre diferencias y similitudes) permitió que José distinguiera la información relevante al propósito comunicativo y adquiriera conciencia sobre cómo la alusión a las similitudes y diferencias interculturales puede servir para manejar necesidades de mediación.

Sobresale el acceso a la orientación (O) en la mayoría de las preguntas, si bien el grado de explicitación de la orientación del profesor desciende a lo largo del curso con el objetivo de promover la autorregulación del estudiante. En B1 Inicial, las pistas lingüísticas del profesor hacia errores de escritura en las pruebas son señalizaciones e identificación de errores. En B1 Avanzado, son avisos de revisión sin señales concretas. A su vez, es posible seguir una variación en la respuesta del estudiante a esta mediación. En el primer examen, José es capaz de corregir los errores señalados por el profesor con el aviso de revisión. El ejercicio de la autocorrección está dentro de su ZDP. Sin embargo, en el tercer examen, cuando el nivel de mediación se vuelve más implícito, José no es capaz de reconocer y corregir sus errores con el aviso del profesor. Lo consigue, en cambio en el último examen, lo que nos invita a pensar que José ha asumido mayor responsabilidad de su propia actuación lingüística, desarrollando un mayor control sobre la misma, aunque sin llegar a considerarla dentro de su ZDR.

Finalmente, las pruebas 1 y 3 presentan breves modelos de géneros discursivos (ver Apéndice D). En la primera prueba, José reconoce las ideas principales y la organización del

género discursivo y es capaz de producir un texto respetando los elementos clave y la estructura del modelo sin copiarse del ejemplo. En la tercera prueba, aunque también es capaz de reconocer los elementos propios del género, no refleja internalización del contenido puesto que su texto no incorpora todos los elementos/se deja de incorporar uno de estos elementos.

Las siguientes tablas contienen el resumen de la actuación de José en cada prueba. En la parte superior aparecen sus puntuaciones, independiente y mediada y la autocalificación justificada. A continuación, aparece la evaluación independiente de cada pregunta, la oportunidad de aprendizaje accedida y la evaluación de la actuación mediada. En esta última columna se incluyen flechas que representan el número de bandas desplazado y la dirección entre la actuación independiente y la actuación mediada tras la oportunidad de aprendizaje.

Examen 1: Interpretación escrita + Interpretación oral			
Puntuación independiente: 82 / 100		Puntuación mediada: 100 /100	
Calificación del estudiante: 95 <i>Creo que merezco 95 porque los errores que cometí no son por incomprensión total, sino por descuido. También por mí, creo he hecho todo lo posible para preparar por esto examen. Aunque mi resultado statica es bajo (82), la nota no muestra si realmente has aprendido abosultamente. Respondi algunas de las preguntas como un tramposo, no como estudiante. Entiendo todo pero tengo muchas dificultades en escribirlo.</i>			
Pregunta	Evaluación independiente:	Accesos a mediación	Evaluación mediada:
Reconocimiento de palabras clave IO	Identifica todas palabras clave de acuerdo con el contexto del texto.		
Detalles secundarios IO	Identifica la mitad de los detalles en el texto correctamente e indica la localización en el texto.	O: Atención a la referencia con HACE. ¿Habla del momento llamada o del momento apertura?	Identifica todos los detalles en el texto correctamente e indica la localización en el texto. ↑ ↑
Reconocimiento de palabras clave IE	Identifica la mitad de las palabras clave de acuerdo con el contexto del texto.	Orientación grupal	Identifica todas palabras clave de acuerdo con el contexto del texto. ↑ ↑
Ideas principales	Identifica completamente la(s) idea(s) principal(es) del texto.		
Detalles secundarios IE	Identifica la mayoría de los detalles del texto correctamente e indica la localización en el texto.	O: Relee a Mario.	Identifica todos los detalles en el texto correctamente e indica la localización en el texto. ↑
Rasgos de organización	La estructura de organización está completamente identificada y justificada.		
Deducción por contexto	Infiere el significado de alguna de las palabras y frases no familiares en el texto correctamente.	Orientación grupal	Infiere el significado de todas las palabras y frases no familiares en el texto correctamente. ↑ ↑
Inferencia	La inferencia es completamente plausible y está justificada.	O: Atención concordancia. (el estudiante corrige las palabras marcadas)	
Creación	Escribe con un alto grado de corrección y alcance.	O: Atención ser/estar (el estudiante corrige las palabras marcadas)	
Mediación	Transmite la información relevante, pero añade detalles irrelevantes. No prevé malentendidos culturales.	Orientación grupal	Transmite la información relevante. Prevé y maneja malentendidos culturales. ↑

Tabla 18. Actuación de José en la prueba de interpretación 1

Examen 2 Interpretación escrita + Interpretación oral			
Puntuación independiente: 64 / 80		Puntuación mediada: 80 /80	
Calificación del estudiante: 75 <i>Creo que merezco 75/80 porque muchas de mis errores están porque de mi vocabulario no es desarrollado. Para desarrollar un vocabulario necesito más tiempo quedar aquí. También mis errores son porque de no sabía todavía claramente palabras coloquial como mahón. Sé si hubiera estudiado más, hacía mejor. Sé esto es un poco justo. A veces esto puede ser extraño. Porque si quiero, puedo copiar todas las contestas sin aprendiendo.</i>			
Pregunta	Evaluación independiente	Accesos a mediación	Evaluación mediada
Reconocimiento de palabras clave	Identifica la mitad de las palabras clave de acuerdo con el texto del texto.	O: 3/6 Orientación grupal	Identifica todas palabras clave de acuerdo con el contexto del texto. ↑ ↑
Detalles secundarios	Identifica todos los detalles en el texto correctamente e indica la localización en el texto.		
Deducción por contexto	Infiere el significado de la mayoría de las palabras y frases no familiares en el texto correctamente.	O: 2/3 S: Su compañero le explica.	
Ideas principales	Identifica parte de la(s) idea(s) principal(es) del texto.	O: has marcado una idea que no aparece.	Identifica completamente la(s) idea(s) principal(es) del texto. ↑
Detalles secundarios	Identifica alguno de los detalles del texto.	O: Has identificado un detalle correctamente. Te has equivocado en 2.	Identifica todos los detalles en el texto correctamente. ↑ ↑
Reconocimiento de palabras clave	Identifica todas las palabras de acuerdo con el contexto del texto.		
Inferencia	La inferencia es completamente plausible y está justificada.		
Creación	Escribe con un alto grado de corrección y alcance.	O: ¿qué significa “po”? (respuesta del estudiante) “po” significa usted	

Tabla 19. Actuación de José en la prueba de interpretación 2

Examen 3			
Interpretación escrita			
Puntuación independiente: 52 / 60		Puntuación mediada: 56 / 60	
<p>Calificación del estudiante: 56 <i>Creo que merezco la evaluación dinámica con la nota 56 puntos. En verdad, estaba más difícil tener más confianza en mi respuestas cuando trabaja con mi compañero para este examen. Tambien, creo que español como un idioma desarrolla solamente cuando estas pensando en español. Para aprender un idioma no es como un sciencia, un didioma tiene que ser natural. Lo que he hecho por evaluacion dinamica mosrta como he respondido a las preguntas repetimos de mi compañero. También, he mostrado como he hehco un repaso, como he apprendido mis malos. Mas que eso, gramatica es un problema y tambien vocabulario pero va a ser mejor con tiempo.</i></p>			
Pregunta	Evaluación independiente	Accesos a mediación	Evaluación mediada
Reconocimiento de palabras clave	Identifica la mayoría de las palabras clave de acuerdo con el texto del texto.	S: Explica por qué había escrito las anteriores palabras.	Identifica todas palabras clave de acuerdo con el contexto del texto. ↑
Ideas principales	Identifica completamente la(s) idea(s) principal(es) del texto.		
Detalles secundarios	Identifica todos los detalles en el texto correctamente e indica la localización en el texto.		
Deducción por contexto	Infiere el significado de alguna palabra no familiar correctamente.	S: Su compañero le explica.	Infiere el significado de la mayoría de las palabras y frases no familiares en el texto correctamente. ↑
Opinión personal / Creación	Tiene algún error de estructura o léxico que no oscurece su mensaje.	O: revisa las concordancias. (el estudiante corrige un error de ortografía, pero no los errores de concordancia. los errores no habían sido marcados)	Tiene algún error de estructura o léxico que no oscurece su mensaje. -
Inferencia	La inferencia es completamente plausible y está justificada.		

Tabla 20. Actuación de José en la prueba de interpretación 3

Examen 4 Interpretación oral			
Puntuación independiente: 70 / 80		Puntuación mediada: 76 / 80	
Calificación del estudiante: 76 <i>Evaluación dinámica porque, sí, he visto que he mejorado mucho que antes y sí, aunque evaluación dinámica tiene ayuda de otra persona, puedo a ver también que a veces mi compañera, mi compañero, hizo, hizo un error y yo hice bien.</i>			
Pregunta	Evaluación independiente	Accesos a mediación	Evaluación mediada
Reconocimiento de palabras clave	Identifica la mayoría de las palabras clave de acuerdo con el texto del texto.	O. La tropea no es una palabra/frase.	Identifica todas palabras clave de acuerdo con el contexto del texto. ↑
Organización	La estructura de organización está correctamente identificada pero no bien justificada.		
Idea principal	Identifica completamente la idea principal del texto.		
Representación gráfica	El cómic es completamente interpretable de acuerdo con la anécdota original.		
Detalles secundarios	Identifica todos los detalles.		
Deducción por contexto	Infiere el significado de todas las palabras correctamente.	La socialización ocurre antes de la revisión y el estudiante cambia su respuesta.	Infiere el significado de alguna palabra no familiar correctamente. ↓
Inferencia	La inferencia del significado es dudable.	O: No respondes a la pregunta 1. (el estudiante añade información)	La inferencia es completamente plausible y está justificada. ↑ ↑
Creación	Tiene algún error de estructura que no oscurece el mensaje.	O: Revisa la concordancia. (el estudiante corrige los errores de concordancia, no marcados)	Escribe con un alto grado de corrección y alcance ↑

Tabla 21. Actuación de José en la prueba de interpretación 4

5.2.5 ¿Qué nota percibe José como justa?

Como puede verse en los Gráficos 17 y 18, José cambia de posicionamiento con respecto a la justificación de su nota en los exámenes de interpretación. En los dos primeros exámenes (E1 y E2), José se asigna una nota intermedia entre la puntuación obtenida de forma independiente y la puntuación obtenida de forma mediada, sin embargo, en las últimas dos evaluaciones (E3 y E4), José se asigna la puntuación obtenida tras la mediación.

Entre las razones por las cuales José rechaza la actuación independiente como representación de su capacidad de comprensión, el estudiante cuestiona el impacto que han tenido en su actuación errores de descuido que no reflejan todo lo que sabe,

Aunque mi resultado statica es bajo (82), la nota no muestra si realmente has aprendido abosultamente. Creo que merezco 95 porque los errores que cometí no son por incomprensión total, sino por descuido. (E1)

el impacto que han tenido las limitaciones de vocabulario o léxico en su capacidad de comprensión,

Creo que merezco 75/80 porque muchas de mis errores están porque de mi vocabulario no es desarrollado. Para desarrollar un vocabulario necesito más tiempo quedar aquí. También mis errores son porque de no sabía todavía claramente palabras coloquial como mahón. (E2).

o su inconformidad con la imagen que transmite como estudiante, la cual ha reconocido en la evaluación de su actuación. Esta inconformidad está basada en una creencia de que es responsabilidad de un estudiante prepararse para un examen y de que el resultado de un examen debe representar el grado de preparación de ese estudiante,

También por mí, creo he hecho todo lo posible para preparar por esto examen (E1)

Entre las razones por las cuales José rechaza la actuación mediada figuraría la posibilidad de copiarse del compañero en lugar de usar la oportunidad para aprender,

Respondi algunas de las preguntas como un tramposo, no como estudiante. (E1)

A veces esto puede ser extraño. Porque si quiero, puedo copiar todas las contestas sin aprendiendo. (E2)

y de nuevo la inconformidad con la imagen transmitida,

sé si hubiera estudiado más, hacía mejor. Sé esto es un poco justo. (E2)

Finalmente, entre las razones por las cuales José percibe como justa la actuación mediada como reflejo de su capacidad, se encuentra la visibilización de la capacidad de aprender de sus errores,

también, he mostrado como he hecho un repaso, como he aprendido mis malos (sic). (E3)

Sí, he visto que he mejorado mucho que antes y sí, aunque ED tiene ayuda de otra persona, puedo a ver también que a veces mi compañera, mi compañero, hizo, hizo un error y yo hice bien (E4)

y el desarrollo de la lengua al pensar en español en las oportunidades de socialización,

En verdad, estaba más difícil tener más confianza en mi respuestas cuando trabaja con mi compañero para este examen. También, creo que español como un idioma desarrolla solamente cuando estas pensando en español. Para aprender un idioma no es como un ciencia, un idioma tiene que ser natural. Lo que he hecho por evaluación dinámica muestra como he respondido a las preguntas repetidas de mi compañero (sic). (E3)

Creo que evaluación dinámica tiene un otra oportunidad (sic) para practicar español porque tiene que pensar. Si poder esto es correcto o es, es un error... para mí sí, para mí hablar español es pensar español. (E4)

En este apartado se ha documentado el uso que José realiza de las oportunidades de aprendizaje en cada prueba y su percepción sobre el merecimiento de sus calificaciones. El dinamismo en estas pruebas de interpretación amplía la foto de los evaluados porque no solo se enfoca en la actuación aislada, sino que permite ver cómo el estudiante se relaciona en un entorno social y cultural. En el siguiente apartado se continúa el estudio de los resultados de la evaluación dinámica del modo presentacional.

5.3 La evaluación del modo de comunicación presentacional

Como se introdujo en el capítulo anterior (ver apartado 4.5.3), durante el transcurso de esta investigación, la escritura como proceso se evaluó de distintas maneras. En la primera mitad, coincidente con el curso de B1 Inicial, la apropiación a los accesos de mediación (imitación y socialización en el taller de escritura y revisión del profesor entre el Primer Borrador y la Versión Final) se registró ampliando los criterios de la categoría de la rúbrica original dedicada a la post-edición. Se definió la Regulación y Desarrollo del estudiante de acuerdo con la transformación del modelo, corrección y edición de la redacción e inclusión de una lista de errores con explicaciones detalladas y una reflexión del proceso de escritura.

En B1 Avanzado se cambió la nomenclatura de los borradores para hacer más

transparente el proceso de evaluación: se llamó Borrador 1 al texto que los estudiantes producen de forma independiente y Borrador 2 al anterior Primer Borrador. Además, se modificó la rúbrica para registrar la influencia de la mediación en la actuación del estudiante en cada texto del proceso de escritura. De esta forma, queda reflejada y distinguida la influencia del acceso a los dos niveles de mediación: Participación en el taller de escritura y Orientación del profesor.

5.3.1 ¿Cómo el dinamismo crea oportunidades de aprendizaje en la evaluación del modo de comunicación presentacional?

En la Tabla 22 aparece una clasificación de las oportunidades de aprendizaje de acuerdo con su momento de aparición en el proceso de evaluación de la escritura y agrupadas en torno a los dos niveles accesibles de mediación. En el primer nivel de mediación, los estudiantes reciben acceso a un modelo de escritura y a la revisión del compañero. En el segundo nivel de mediación, los estudiantes reciben acceso a orientación del profesor. Todos los estudiantes tienen la oportunidad de acceder a ambos niveles y de participar en las oportunidades de aprendizaje disponibles, sin embargo, esto no conlleva que hagan idéntico uso de estas oportunidades.

Nivel	Ocurrencia espaciotemporal	Oportunidades de aprendizaje
1. Participación en el taller de escritura	En B1.1 Entre el Texto original y el Primer Borrador	Oportunidad de imitación del modelo/ejemplo - Análisis del modelo/ejemplo - Contraste del modelo con el texto de un compañero
	En B1.2 Entre el Borrador 1 y el Borrador 2	Oportunidad de revisión - Conocimiento de criterios de evaluación - Orientación del compañero
		Oportunidad de reescritura y reevaluación
2. Orientación del profesor	En B1.1 Entre el Primer Borrador y la Versión Final.	Oportunidad de revisión - Orientación del profesor
		Oportunidad de reescritura y reevaluación
	En B1.2 Entre el Borrador 2 y la Versión Final	Oportunidad de edición: Explicación de errores
		Oportunidad de introspección: Reflexión

Tabla 22. Oportunidades de aprendizaje en la evaluación del modo presentacional

El Gráfico 19 informa del desigual aprovechamiento de las oportunidades de aprendizaje por los estudiantes registrado durante la evaluación de la escritura como proceso de las redacciones 3 y 4. Las oportunidades más aprovechadas fueron la de repetición y la de revisión. Por el contrario, las menos aprovechadas fueron la de edición, aprovechada por 5 y 6 estudiantes y la de introspección, solamente aprovechada por 3 estudiantes.

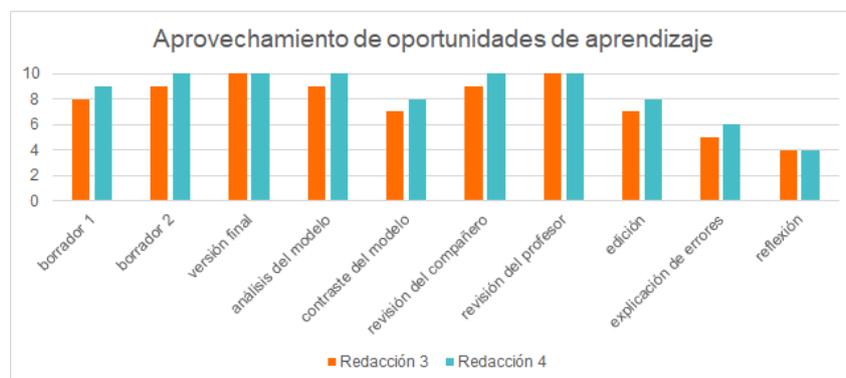


Gráfico 19. Aprovechamiento de oportunidades de aprendizaje en la evaluación del modo presentacional

5.3.2 ¿Cómo usa José las oportunidades de aprendizaje?

En las dos primeras redacciones, José participa activamente en los talleres de escritura para los que trae una primera versión del texto de la redacción debidamente organizado y redactado para trabajar con el compañero durante el taller. A continuación, se detalla la actuación de José en cada una de las cuatro redacciones evaluadas.

5.3.2.1 Redacción 1. Carta de motivación para unas prácticas en ILCE

Antes de la presentación de su Borrador al profesor, José participa en un proceso de escritura organizado y socializado: Accede a un modelo discursivo, completa actividades de preparación a la escritura y organización de la información y escribe un primer borrador del texto. A continuación, intercambia su texto con un compañero, revisa el texto del compañero y recupera su texto revisado.

En la revisión, su compañero le revisa el texto y le hace las siguientes indicaciones: Con respecto a la organización, el compañero le señala que no ha usado suficientes conectores y transiciones para que el texto fluya y que necesita una conclusión,

Necesitas concluir. No añades nueva información sobre de tu cualificaciones. Uso tres a cuatro cualidades sobre ti que describes mejor.

también le propone desarrollar una de las ideas del segundo párrafo,

en este párrafo, tu reescribes tu curriculum. Da razones porque ellos contrataron. Por ejemplo, "Soy un líder, puedo planear eventos porque fue el vicepresidente del consejo de mi escuela secundaria."

y señala en el texto original errores de puntuación y conjugación sin corregirlos.

Cuando el estudiante revisa estos comentarios, edita el texto y entrega el Primer Borrador al profesor, recibe un 10/10 en participación en el taller y 26/30 en el Primer Borrador, por considerarse este un trabajo bien planteado, bien organizado, con información completa y uso bastante eficiente del vocabulario, en el que se observan algunos errores en la gramática del nivel correspondiente como son de concordancia, ser/estar, tiempo, aspecto, y ortografía. El profesor señala además necesidades concretas de conexión entre frases y contenido confuso.

De nuevo, el estudiante edita su redacción y entrega la versión final acompañada de un listado con 12 ediciones y explicaciones y una reflexión del proceso de escritura.

Siempre cometo errores con el tiempo correcto. Me confundo mucho con los tiempos pretérito y condicionales. Es porque siempre pienso en inglés cuando escribo, esto hace que mi escritura sea buena cuando se traduce directamente. El problema viene cuando se lee y se entiende en español. También tengo un problema con los géneros. Hemos detectado un problema desconocido. Necesito ver más por eso. Aparte de eso, mi escritura se ha desarrollado de muchas maneras. En primer lugar, mi gramática ha mejorado con todas las correcciones y sugerencias. En segundo lugar, sé qué palabras utilizar en un entorno formal e informal. En tercer lugar, mi vocabulario se ha desarrollado porque sé exactamente a qué ciertas palabras se refieren.

Al final lo que realmente necesito hacer es tratar de pensar en español para que mi escritura tenga más flujo y más cohesión. Tratando de escribir en español con español.

José alcanza la banda superior en todas las categorías y recibe la puntuación más alta en la versión final. También recibe la puntuación más alta en la evaluación de su capacidad de regulación y desarrollo por haber sido capaz de transformar el modelo sin copiarlo, editar su texto y explicar sus ediciones y escribir esta reflexión sobre el desarrollo de su escritura.

5.3.2.2 Redacción 2. Texto de relato digital “Instrucciones para dormir”

En este caso, José no asiste a la clase del taller de escritura de forma presencial, sin embargo, realiza parte de las tareas del taller de forma remota: accede a un modelo, completa

actividades de preparación a la escritura y organización de la información y escribe un primer borrador del texto. Al no intercambiar su texto con el compañero, esta vez la revisión del compañero no influye en su escritura, el propio estudiante contrasta su texto con el modelo recibido. El estudiante recibe 8/10 en el trabajo del taller y un 30/30 en su Primer Borrador por presentar un trabajo muy bien planteado y estructurado; con información completa y uso muy eficiente del vocabulario en el que no se observan errores en la gramática del nivel correspondiente y se le señalan errores relacionados con el uso de pronombres personales.

A continuación, el estudiante edita su redacción y entrega la versión final acompañada de un listado con 7 ediciones y explicaciones y esta reflexión del proceso de escritura:

Todavía escribo con la mentalidad y la estructura del idioma inglés. Al escribir poéticamente, echo de menos el pronombres porque en inglés no se usan tan a menudo. Además, Sigo olvidando la coherencia del pasado con los tiempos de mis verbos. Es porque en inglés, los tiempos verbales son mucho más fáciles de mezclar porque se necesitan menos palabras. Necesito mejorar también para ver si mis frases se entienden leyéndolas una y otra vez. Escribir poesía me ha ayudado a mejorar mi vocabulario. Me ha hecho conocer palabras más profundas y profundas. Aunque no lo usaré a menudo, mi español académico seguramente mejorará.

De nuevo, el estudiante recibe la puntuación más alta en la versión final y en la evaluación de su capacidad de regulación y desarrollo por haber sido capaz de transformar el modelo sin copiarlo, editar su texto y explicar sus ediciones y escribir la reflexión sobre el desarrollo de su escritura.

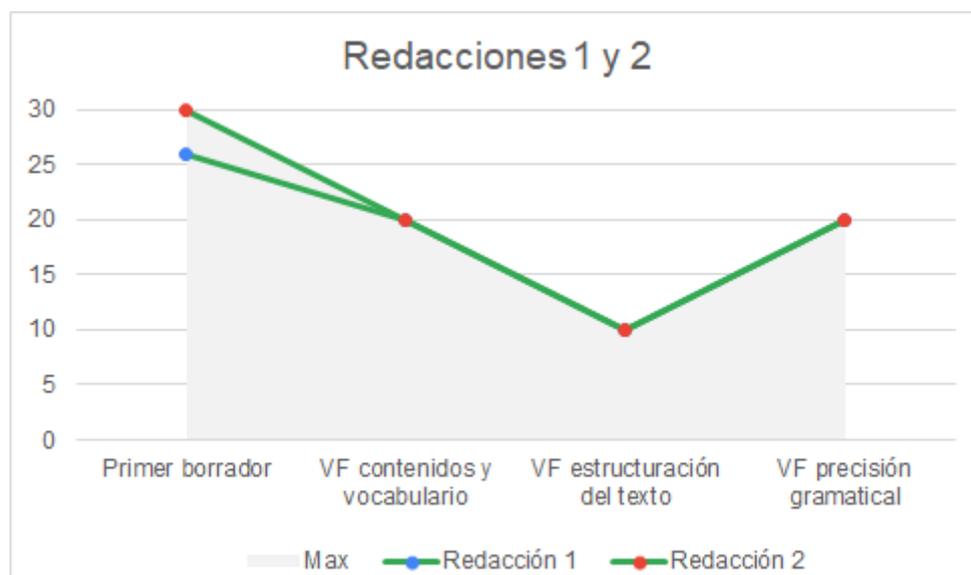


Gráfico 20. Puntuación en redacciones 1 y 2

En el Gráfico 20 puede verse la puntuación obtenida en cada categoría evaluada. Primero aparece la puntuación del Primer Borrador, una vez que José ha recibido acceso al primer nivel de mediación con el taller de escritura, a continuación, aparecen las puntuaciones para vocabulario y contenido, estructura y precisión gramatical una vez ha recibido acceso al segundo nivel de mediación, la orientación del profesor. Los puntos de la línea superior verde representan las puntuaciones asignadas a cada una de estas categorías. El área gris, representa el alcance de la puntuación máxima para cada categoría, en este caso 30 puntos para el primer borrador, 20 para vocabulario y contenido, 10 para estructura y 20 para precisión gramatical. Así como en la primera redacción, el estudiante no alcanzó la máxima puntuación en el Primer Borrador, en la segunda redacción, el estudiante obtuvo la calificación más alta posible tanto en cada categoría como en el Primer Borrador. Una comparación entre ambas redacciones sugiere un aumento en la autorregulación del estudiante al observarse un uso del lenguaje más coherente.

5.3.2.3 Redacción 3. Carta abierta al alcalde de Pamplona

Como puede verse en el Apéndice E, José usa el esquema de organización, pero no completa la redacción del Borrador 1 en el tiempo previsto. Participa activamente en las otras tareas del taller analizando el modelo e intercambiando su texto con un compañero para contrastarlo con el modelo y hacer una revisión. A continuación, usa la revisión del compañero para editar y completar su siguiente borrador. José recibe 11/12 puntos por su participación en el taller de escritura al completar parcialmente el primer texto.

Su actuación independiente se evalúa de la siguiente manera: el contenido se reconoce adecuado pero las ideas están más o menos desarrolladas (banda 2), en el vocabulario recibe la puntuación máxima pues alcanza a hacer un uso muy eficiente del vocabulario conocido, desconocido y de expresiones idiomáticas (banda 3), su texto está bien organizado pero le falta la fluidez o estructura propia del género (banda 2) y en relación con la precisión gramatical se observan errores en la gramática del nivel correspondiente (banda 2).

Tras participar en el taller de escritura y recibir orientación de su compañero que le destaca aspectos estructurales como la organización de ideas en párrafos, la falta de suficientes conectores y transiciones y la ausencia de conclusión y el registro,

Tu carta esta un poco informal para mi tío. Creo que debes empezarlo con un introducción de ti mismo. Puedes ser mas formal con algunos partes de tu carta. Puedes usar usted mas, y se menos agresivo con tu eliges de palabras tío.

José reestructura el texto y presenta el Borrador 2, con el que alcanza la banda superior (3) en Contenido y Estructura, pero vuelve a puntuar en la banda intermedia (2) la Precisión Gramatical. En la fase de orientación, el profesor señala palabras y frases en el texto, pero no añade el código de identificación del error. José reacciona a un nivel de mediación más implícito, no necesita que el profesor explicite la naturaleza del error para reconocer sus errores, edita la redacción y entrega la versión final acompañada de un listado con 14 ediciones y explicaciones y esta reflexión del proceso de escritura:

Algunos de mis errores son de descuido, pero la mayoría son porque todavía estoy usando la estructura inglesa en mis oraciones. A veces entra en conflicto con la gramática española, y mostré mucho aquí. Puedes ver cómo utilicé la forma plural de los adjetivos pero todavía teniendo preposiciones que lo niegan o entran en conflicto. El problema que más tuve aquí fue el género y no tiene sentido a veces en frases. También es debido al inglés que he estado usando como base para estas cosas. No creo que los problemas estén ahí siempre. Creo que es sólo parte del proceso en el aprendizaje del idioma. Ahora es más rápido escribir y hablar, pero llegar a ese punto de fluidez sólo lleva tiempo. Tengo que pensar en español, probándolo en los momentos más spontaneous.

Finalmente, en la versión final, llega a la banda superior en Precisión Gramatical y también recibe la puntuación más alta en la calificación de su capacidad de regulación y desarrollo por haber sido capaz de identificar y transformar el modelo sin copiarlo, editar su texto y explicar sus ediciones sin ayuda de la identificación del profesor y escribir una reflexión sobre el desarrollo de su escritura.

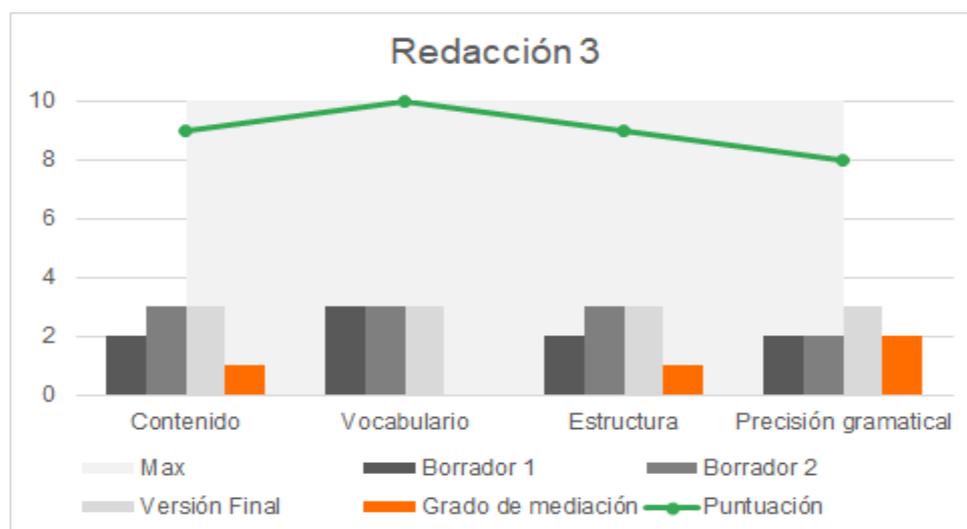


Gráfico 21. Puntuación en la redacción 3

5.3.2.4 Redacción 4. Guion del cortometraje “Voces que caen en cajas”

José usa el esquema de organización y completa la redacción del primer borrador en el tiempo previsto. Participa activamente en todas las tareas del taller analizando el modelo e intercambiando su texto con un compañero para contrastarlo con el modelo y hacer una revisión. A continuación, usa la revisión del compañero para editar y completar su siguiente borrador. Obtiene la puntuación máxima 12/12 puntos.

Su actuación independiente se evalúa de la siguiente manera: la información del contenido se reconoce limitada, se intuyen las ideas que quiere presentar, pero se consideran poco desarrolladas (banda 1), su vocabulario se considera limitado (banda 2), su texto no está bien organizado de acuerdo con la estructura propia del género (banda 1) y en relación con la precisión gramatical se vuelven a observar errores en la gramática del nivel correspondiente (banda 2).

Tras participar en el taller de escritura José reestructura el texto y presenta el Borrador 2, con el que alcanza la banda superior (3) en Contenido, Estructura y Precisión Gramatical, pero vuelve a puntuar en la banda intermedia (2) el Vocabulario. En la fase de orientación, el profesor señala palabras y frases en el texto, pero no añade el código de identificación del error. Una vez más, José reacciona a un nivel de mediación más implícito, reconoce los errores, edita la redacción y entrega la versión final acompañada de un listado con 8 ediciones y explicaciones y una reflexión del proceso de escritura concentrada en el uso y alcance léxico:

Creo que sé que mi español ha mejorado mucho. Necesito ser más cuidadoso con mi gramática y la forma en que escribo. Más que nada ahora necesito tener atención al detalle. No tengo un problema específico en mi español en este momento en términos de gramática. Lo que sé lo que puedo desarrollar es mi vocabulario y mi pensamiento español. Estoy a punto de erradicar el pensamiento inglés, y cuando lo haga, creo que el español se volverá fluido para mí. El otro problema que tengo es conseguir la palabra correcta para el contexto. El guión me ayude especialmente ver lo que necesito desarrollar en mi vocabulario. Mi próximo reto es eso vocabulario.

Finalmente, en la versión final, llega a la banda superior en Vocabulario y recibe la puntuación más alta en la calificación de su capacidad de regulación y desarrollo por haber sido capaz de identificar y transformar el modelo sin copiarlo, editar su texto y explicar sus ediciones sin ayuda de la identificación del profesor y de escribir una reflexión sobre el desarrollo de su escritura.

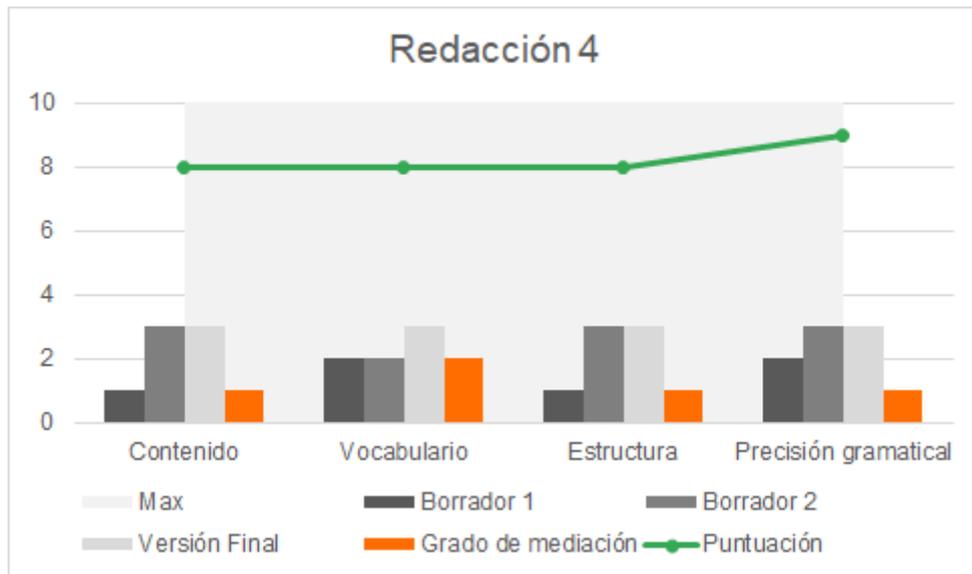


Gráfico 22. Puntuación en la redacción 4

Al igual que en el Gráfico 20, en los Gráficos 21 y 22, los puntos de la línea superior verde representan las puntuaciones asignadas a cada una de estas categorías, y el área gris representa el alcance de la puntuación máxima para cada categoría, en este caso 10 puntos. Sin embargo, como novedad, además puede verse tanto la evolución de consecución de cada categoría desde el primer borrador independiente hasta la versión final como la influencia que han tenido los niveles de mediación en estos resultados.

La actuación del estudiante en cada etapa del proceso de escritura evaluada de acuerdo con tres bandas se ha representado por barras en una escala de grises, siendo la primera la del Borrador 1 más oscura para simbolizar la representatividad de la actuación independiente, seguida por el Borrador 2 y por la Versión Final. Las tres bandas de evaluación que aparecen para cada criterio se representan en esta gráfica como:

- Banda 1: no se acerca al criterio.
- Banda 2: se acerca al criterio.
- Banda 3: superación o alcance del criterio.

La presencia de la mediación en el trabajo del estudiante se representa con la barra naranja a través de dos niveles:

- Nivel 1. Participación en el taller de escritura y
- Nivel 2. Orientación del profesor.

De acuerdo con este sistema de evaluación y calificación, la única forma de recibir la puntuación máxima en cualquiera de estos criterios es obteniendo la Banda 3 desde el Borrador 1, es decir de forma independiente y sin acceso a la mediación (ver Vocabulario en Redacción 3). Cuando la Banda 3 se obtiene desde el Borrador 2, se considera que los accesos a la mediación presentes en el taller de escritura (acceso a un modelo, revisión por pares, etc.) han intervenido en el desarrollo de la expresión escrita. Este es el caso del Contenido y la Estructura de las Redacciones 3 y 4. Sin embargo, como la actuación independiente en la Redacción 3 fue evaluada en la segunda banda y en la Redacción 4 fue evaluada en la primera banda, las puntuaciones asignadas reconocen el valor de la actuación independiente y por eso son 9 y 8 respectivamente. Finalmente, se da el caso de la Precisión en la Redacción 3 o el Vocabulario en la Redacción 4 que partiendo de una actuación independiente en la banda 2, solo alcanzan la banda 3 en la versión final, cuando han recibido acceso a la orientación del profesor, el segundo nivel de mediación. En este caso, la puntuación obtenida también es de 8.

La integración del dinamismo en esta evaluación, inclusive en la rúbrica de calificación, consigue situar la actuación independiente del estudiante y el uso que hace de las oportunidades de aprendizaje en una misma unidad de medida: la banda. El diferente valor de las bandas a medida que el estudiante accede a mediación permite registrar la influencia de esta en su calificación. Como resultado, los gráficos 29 y 30 no solo muestran el proceso de escritura, sino también la influencia de las oportunidades de aprendizaje en dicho proceso. Hacen visible la ZDR y la ZDP del estudiante.

De forma adicional, este modelo de evaluación también informa de la disposición del estudiante hacia el aprendizaje. Como muestra el Gráfico 27, no todos los estudiantes participan activamente en cada oportunidad de aprendizaje habilitada y cuando participan no lo hacen de igual manera. Una evaluación constante del uso de oportunidades de aprendizaje permitiría trazar perfiles de estudiantes e identificar a los que aprovechan todo tipo de oportunidades, los que aprovechan las que menos coste o esfuerzo conllevan, los estudiantes con perfil más social con preferencia por la interacción, etc. José pertenecería a este primer grupo. Las reflexiones que escribe sobre su proceso de escritura establecen a su vez el encuentro con una oportunidad de aprendizaje introspectiva para él y abductiva para el investigador.

5.3.3 ¿Cómo percibe José el desarrollo en su escritura?

Las reflexiones que José realiza en cada redacción no solo nos permiten conocer la imagen que tiene de sí mismo como estudiante y escritor en ELE. También nos informan de la relación que este estudiante tiene con el error y de su nivel de introspección.

Nos encontramos con un estudiante con una sana relación con el error, que no muestra señales de intimidación por los errores señalados y destaca sus oportunidades de aprendizaje:

En primer lugar, mi gramática ha mejorado con todas las correcciones y sugerencias. En segundo lugar, sé qué palabras utilizar en un entorno formal e informal. En tercer lugar, mi vocabulario se ha desarrollado porque sé exactamente a qué ciertas palabras se refieren. (R1).

Escribir poesía me ha ayudado a mejorar mi vocabulario. Me ha hecho conocer palabras más profundas (R2).

Presenta interés por identificar problemas concretos y el origen de estos.

Siempre cometo errores con el tiempo correcto. Me confundo mucho con los tiempos pretérito y condicionales. Es porque siempre pienso en inglés cuando escribo, esto hace que mi escritura sea buena cuando se traduce directamente. El problema viene cuando se lee y se entiende en español. También tengo un problema con los géneros. Hemos detectado un problema desconocido. R1

A medida que observa la persistencia de la inferencia del inglés en su escritura,

todavía escribo con la mentalidad y la estructura del idioma inglés R2

estoy usando la estructura inglesa en mis oraciones R3

adquiere/muestra conciencia sobre cuestiones gramaticales específicas debido a esta influencia,

echo de menos el pronombres porque en inglés no se usan tan a menudo R2

sigo olvidando la coherencia del pasado con los tiempos de mis verbos. Es porque en inglés, los tiempos verbales son mucho más fáciles de mezclar porque se necesitan menos palabras. R2

Puedes ver cómo utilicé la forma plural de los adjetivos pero todavía teniendo preposiciones que lo niegan o entran en conflicto. El problema que más tuve aquí fue el género y no tiene sentido a veces en frases. También es debido al inglés que he estado usando como base para estas cosas. R3

y se muestra optimista y resiliente al respecto,

No creo que los problemas estén ahí siempre. Creo que es sólo parte del proceso en el aprendizaje del idioma. Ahora es más rápido escribir y hablar, pero llegar a ese punto de fluidez sólo lleva tiempo. R3

Estoy a punto de erradicar el pensamiento inglés y cuando lo haga, creo que el español se volverá fluido para mí. R4

Para terminar, cierra su reflexión final proponiéndose un nuevo desafío,

No tengo un problema específico en mi español en este momento en términos de gramática. Lo que sé lo que puedo desarrollar es mi vocabulario y mi pensamiento en español... Mi próximo reto es eso vocabulario. R4

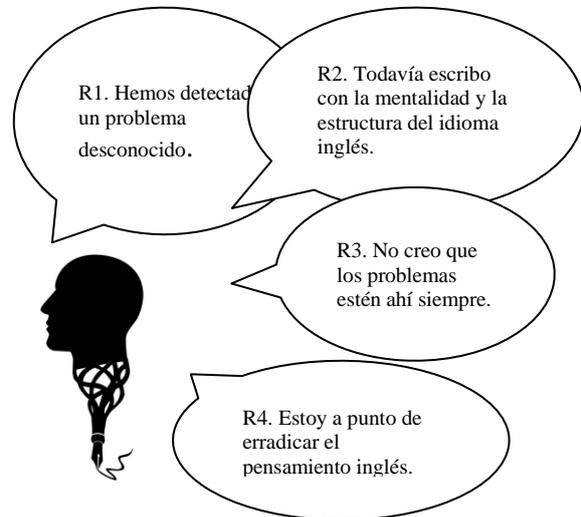


Gráfico 23. Reflexiones de José sobre su escritura en español

Desde la tercera y cuarta redacción, José se visualiza en un futuro próximo controlando sus debilidades presentes. La interpretación que hace del desarrollo de su escritura conecta con su actuación en las diferentes redacciones. José percibe una variación y un desarrollo en su precisión gramatical entre las dos últimas redacciones cuando pasa de necesitar de dos a un solo nivel de mediación para alcanzar la banda superior. Al igual que el avance en autorregulación reconocido es reflejo de su interacción con la mediación en las redacciones 3 y 4, su identificación de debilidad y nuevo compromiso léxico se refleja en la necesidad de ambos niveles de mediación.

García y Negueruela (en conversación personal: 22 de julio de 2020) sugirieron que una de las formas de conocer hasta qué grado han sido productivas las oportunidades de aprendizaje en la escritura es analizando si la actuación de José en posteriores redacciones evidencia agencia además de consciencia sobre la influencia de la L1 en su escritura. En la primera redacción se encuentran calcos del inglés en un 47,83% de las oraciones del texto. En la segunda redacción 21,43%, en la tercera en el 40% y en la última 27,5%. Esta disminución irregular muestra que el desarrollo del estudiante no es lineal y constante, sino espiral ya que la presencia de calcos en su escritura decrece, crece de nuevo y vuelve a decrecer.

En este apartado se ha documentado el uso que José realiza de las oportunidades de aprendizaje en cada redacción y cómo se refleja la influencia de la mediación en su calificación (ver Apéndice E). En el siguiente apartado se continúa el estudio de los resultados de la evaluación dinámica del modo interpersonal.

5.4 La evaluación del modo de comunicación interpersonal

El modo de comunicación interpersonal se ha evaluado en cuatro ocasiones a lo largo de ambos cursos. El sistema de evaluación de las tres primeras evaluaciones, presentado en el capítulo anterior (ver apartado 4.5.4), incluye tres pasos: (1) preparación independiente y grabación de monólogo, (2) socialización y ensayo del diálogo con un compañero, y (3) conversación final con el profesor. En el Apéndice F pueden encontrarse las rúbricas y situaciones comunicativas de esta evaluación, así como un ejemplo de evaluación y calificación. La cuarta evaluación se realizó dentro de la prueba gamificada (ver apartado 4.5.5) y no se corresponde con un escenario previsto o practicado de antemano, sino que procede del desenvolvimiento natural de los estudiantes al comunicarse en español con el fin de resolver un caso.

A continuación, se presentan las opiniones de los estudiantes sobre cómo el acceso a socialización dentro de la evaluación ha influido en su actuación, bien haciéndoles conscientes de aspectos conversacionales anteriormente no considerados, o bien desarrollando sus habilidades comunicativas o su discurso en español. También, se presentan las percepciones de los estudiantes sobre la reciprocidad de esta interacción y cómo consideran que han ayudado a sus compañeros en la oportunidad de socialización.

5.4.1 ¿Cómo el dinamismo crea oportunidades de aprendizaje en la evaluación del modo de comunicación interpersonal?

De acuerdo con las verbalizaciones de los estudiantes, el acceso a la socialización y al ensayo con el compañero ha contribuido a la aparición de distintas oportunidades de aprendizaje que se pueden organizar en tres grupos: (1) oportunidades de orientación, (2) de desarrollo y (3) de reconocimiento/toma de conciencia. Entre todas, destaca la identificación de la oportunidad de recibir correcciones, el desarrollo de la confianza y la toma de conciencia sobre la interactividad en la conversación. La Tabla 23 presenta cada una de las oportunidades identificadas por los estudiantes y qué estudiante o estudiantes las identificaron.

Oportunidades de aprendizaje en la evaluación de la expresión oral		Estudiantes
Oportunidad de orientación	recibir correcciones comprobar hipótesis	1, 6, 9 9
Oportunidad de desarrollo	confianza fluidez contenido léxico espontaneidad	1, 10, 12, 13 2, 6, 4 7, 8 2 5
Oportunidad de reconocimiento / Toma de conciencia	interactividad escenario más real lenguaje no verbal contacto visual comprensibilidad	1, 4, 6, 13, 14 7, 10 3, 9 3, 10

Tabla 23. Oportunidades de aprendizaje en la evaluación del modo interpersonal

Adicionalmente, los estudiantes de B1 Avanzado, en la tercera de estas evaluaciones, también compartieron sus percepciones como mediadores de sus compañeros y sobre cómo consideraban que habían ayudado o contribuido con el desarrollo de la comunicación interpersonal de estos. La oportunidad más destacada fue la de desarrollo de confianza. La Tabla 24 presenta cada una de las oportunidades de mediación identificadas por los estudiantes y qué estudiante o estudiantes las identificaron.

José (estudiante 4), que reconoce la oportunidad de desarrollar su fluidez en la comunicación interpersonal,

Hablo con más fluidez. Puedo pensar directamente en español, aunque es lento es bueno. Necesito cuidar con los conjugaciones.

destaca el desarrollo de confianza y de interactividad como oportunidades de aprendizaje en las que sentía haber contribuido o ayudado a su compañero (el estudiante 5).

He ayudado con interlocución. Vi que Ignacio (seudónimo, E5) a veces estaba nervioso. También le había ayudado a reaccionar a las reacciones repentinas, así le he ayudado a ser más cómodo a las preguntas repentinas y las personas que son maleducadas.

A continuación, nos centraremos en su caso para conocer cómo la mediación se convierte en productiva para José.

Oportunidades de mediación al compañero		Estudiantes
Oportunidad de orientación	hacer correcciones dar consejos	6 15
Oportunidad de desarrollo	confianza síntesis espontaneidad interactividad	3, 4 8 2 4
No sabe No contesta		5, 14 1

Tabla 24. Oportunidades de mediación entre compañeros en la evaluación del modo interpersonal

5.4.2 ¿Cómo usa José las oportunidades de aprendizaje?

José participa activamente en las tareas de preparación y práctica anteriores a las actuaciones calificadas. El Gráfico 32 muestra con diferentes colores las calificaciones finales para cada criterio de expresión oral en las cuatro evaluaciones. Dado que la cuarta evaluación, que mide tres de estos criterios, parte de una situación para la que el estudiante no se ha preparado, esta sección de análisis de resultados se centra en hacer un seguimiento de la actuación de José frente a las oportunidades de aprendizaje de las tres primeras evaluaciones. De esta forma, es visible que José mejora en la resolución de la tarea y en la claridad del mensaje y uso del vocabulario. En las tres primeras pruebas demuestra una dinámica de conversación superior y alta capacidad de regulación y desarrollo. Sin embargo, en precisión y registro no evoluciona progresivamente puesto que, aunque mejora entre la primera y segunda evaluación, empeora en la tercera.

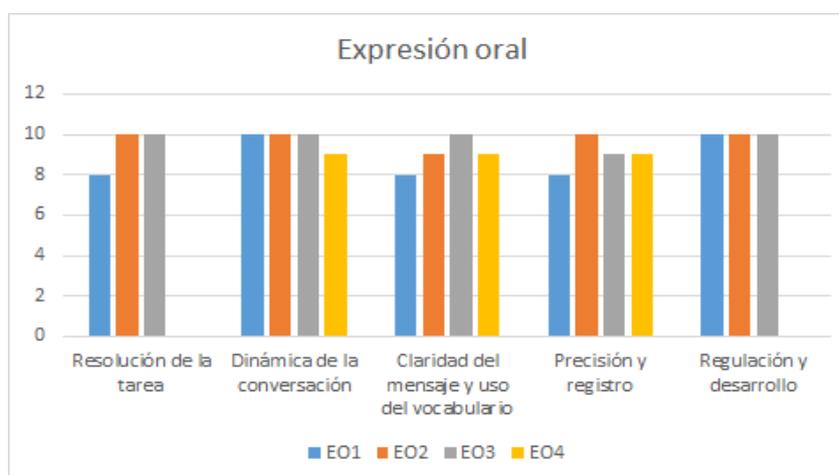


Gráfico 24. Puntuaciones de José en cada evaluación del modo de comunicación interpersonal

Estas puntuaciones son asignadas por el profesor cuando el estudiante participa en la conversación final. Antes de esta actividad, el estudiante recibe la oportunidad de participar en diferentes actividades de preparación y práctica con el objetivo de desarrollar su comunicación interpersonal. Sin embargo, es importante recordar que, si bien la conversación final es la evaluada por el profesor y aquella que repercute directamente en la calificación del estudiante, en este sistema de evaluación, el dinamismo ocurre al posibilitar dos momentos evaluativos anteriores con diferentes accesos de mediación entre sí. La primera evaluación la realiza el estudiante, autoevaluando su discurso en un monólogo y la segunda la realiza en conjunto con su compañero tras la oportunidad de socializar y ensayar el diálogo.

A continuación, se presentan tanto los resultados que obtuvo José en cada prueba oral junto con la información de su actuación anterior a esta y las muestras de sus autoevaluaciones y coevaluaciones con el objetivo de conocer cómo la participación en esta secuencia repercute en el autoconocimiento de su comunicación interpersonal.

5.4.2.1 Evaluación interpersonal 1

El estudiante usa el informe de conversación para establecer su objetivo de conversación,

Mi nota refleja mi actitud en clase y de que merece una buena nota. Merece 25/25 y sintetizar el mensaje que quiere transmitir o destacar y para organizar las ideas con las que articulará su discurso:

1. (Mensaje) *merece 25/25 porque aunque mi español es mas baja todavia, he estado haciendo todo lo posible para aprender y hablar en español.*
2. (Argumento 1) *Nunca tuve clase formal en español, todo de esto es nuevo para mi.*
3. (Argumento 2) *No puedo hablar tanto porque estoy intentando pensar en español.*
4. (Propuesta) *Estudiar otras recursos fuera de clase.*

A continuación, José hace una grabación de su discurso en forma de monólogo y la ve y analiza para autoevaluarse. José reconoce que todavía no “puede hablar con naturalidad y sin leer” ni “puede hablar con suficiente corrección gramatical y sin errores de concordancia”. Además, añade que un punto que le gustaría mejorar en su discurso es la integración de sus conocimientos sobre la cultura española.

José practica su situación conversacional con otro compañero y junto a este se coevalúa reconociendo que sigue sin poder “hablar con suficiente corrección gramatical y sin errores de concordancia” ni “puede hablar de forma comprensible” puesto que su compañero

no le entiende todo, ni “cumple con su objetivo de conversación” al no convencer a su compañero, en cambio ya “puede hablar con naturalidad y sin leer”.

Entre las percepciones relacionadas con el reconocimiento de diferencias en su discurso presentacional e interpersonal, José señala la necesidad de pensar más cuando habla delante de otra persona y la necesidad de pausar para escuchar las preguntas del interlocutor,

Necesitas pensar mas porque hay un persona en tu enfrente. Tambien a vecces necesitas parar a veces para escuchar las preguntas de tu amigo.

Con respecto a planificación de su participación en la conversación final con el profesor, José decide mantener las mismas ideas, pero concentrarse y desarrollar más su propuesta final.

No voy a cambiar mis ideas. Me tengo que concentrar más en como esto evaluacion muestra si he estado haciendo todo lo que puedo no sólo en aula para aprender.

La siguiente tabla presenta los resultados del estudiante en la evaluación calificada del profesor.

Evaluación interpersonal 1		
Criterio	Valoración	Calificación
Resolución de la tarea	Ha completado la tarea sin apenas dificultades. Discurso comprensible para un interlocutor atento. Ocasionalmente ha necesitado ayuda para completar alguna idea. Bastante activo/a.	8/10
Dinámica de la conversación	Ha conectado las ideas de manera adecuada. Se muestra cómodo/a al utilizar el español. Los turnos de palabra (si procede) se han sucedido de forma natural.	10/10
Claridad del mensaje y uso del vocabulario	Las ideas han sido bastante claras, y han estado bastante bien desarrolladas; en la mayor parte del discurso se ha empleado el vocabulario adecuado, aunque con algunos errores. Ocasionalmente, el/la estudiante ha tenido dificultades para reproducir las palabras o ideas adecuadas.	8/10
Precisión, registro	Se ha demostrado un control razonable de la gramática necesaria para la tarea. Hay algunos errores de concordancia, pero normalmente no han interferido en la comunicación. El registro empleado ha sido casi siempre adecuado.	8/10
Regulación y desarrollo	El estudiante ha desarrollado su expresión oral como resultado de la mediación: hay evidencias de autorregulación y heterorregulación. Ha enriquecido su discurso en planificación, contenido, capacidad argumentativa, fluidez y/o precisión.	10/10

Tabla 25. Evaluación calificada de la comunicación interpersonal 1

5.4.2.2 Evaluación interpersonal 2

Como puede verse en el Apéndice F, José usa el informe de evaluación para establecer su objetivo de conversación,

Espero conseguir un prórroga o mas tiempo para hacer mi proyecto final porque mis amigos estan aqui y se van en la misma dia de fecha limite.

y sintetizar el mensaje que quiere transmitir y con qué ideas argumentar:

1. (Mensaje) *Necesito mas tiempo para hacer proyecto final.*
2. (Argumento 1) *Mis amigos tenian un viaje muy largo para venir aquí.*
3. (Argumento 2) *Cultura Español, cuando necesitas salir, no vas directamente pero quedas un rato más.*
4. (Excusa) *Sé tenia mucho tiempo pero necesito mas tiempo porque setaba haciendo todo mi ediciones en mi movil. No es facil como un ordenador.*

A continuación, José hace una grabación de su discurso en forma de monólogo y la ve y analiza para autoevaluarse. José reconoce que todavía no “puede hablar con naturalidad y sin leer” ni “puede hablar con suficiente corrección gramatical y sin errores de concordancia” ni tampoco “puede hablar de forma organizada” reconociendo que sus ideas o bien no siguen un orden claro o que se repite. En consecuencia, decide que le gustaría mejorar la organización de sus ideas para sintetizar su discurso y remarca la necesidad de estar tranquilo y de buscar las palabras que le faltan.

José practica su situación conversacional con otro compañero y junto a este se co-evalúa reconociendo que sigue sin poder “hablar con suficiente corrección gramatical y sin errores de concordancia” ni tampoco “puede hablar de forma organizada”, en cambio, al igual que en la primera evaluación, percibe que ya “puede hablar con naturalidad y sin leer”. Entre las percepciones relacionadas con el reconocimiento de diferencias en su discurso presentación e interpersonal, José recalca que se sentía capaz de hablar con más naturalidad y de forma comprensible y agrega que se sentía nervioso. Finalmente subraya la necesidad de estudiar más,

Podria hablar con naturalidad. Podria hablar con forma comprensible. Tambien estaba muy nervioso. Necesito estudiar mas.

Con respecto a planificación de su participación en la conversación final con el profesor, José decide cambiar uno de sus puntos sobre la cultura en España, hablar más despacio y cambiar el orden de sus ideas,

Necesito clarificar mi punto sobre la cultura de España. Voy a hablar mas despacio, y cambiare el orden de mis ideas. 2-4-2-3 es mi nueva orden.

La siguiente tabla presenta los resultados del estudiante en la evaluación del profesor. En la columna de calificación se incluyen flechas que indican la dirección de la nueva puntuación en comparación con la primera evaluación interpersonal.

Evaluación interpersonal 2		
Criterio	Valoración	Calificación
Resolución de la tarea	Ha completado la tarea sin dificultades. No precisa de ayuda. Mantiene una actitud activa y segura durante todo el examen.	10/10 ↑
Dinámica de la conversación	Ha conectado las ideas de manera adecuada. Se muestra cómodo/a al utilizar el español. Los turnos de palabra (si procede) se han sucedido de forma natural.	10/10
Claridad del mensaje y uso del vocabulario	Las ideas han sido bastante claras, y han estado bastante bien desarrolladas; en la mayor parte del discurso se ha empleado el vocabulario adecuado, aunque con algunos errores. Ocasionalmente, el/la estudiante ha tenido dificultades para reproducir las palabras o ideas adecuadas.	9/10 ↑
Precisión, registro	Se ha demostrado un dominio de la gramática necesaria para la tarea. No se han producido errores de concordancia, ser/estar, etc. Además, el registro era el adecuado para la tarea.	10/10 ↑
Regulación y desarrollo	El estudiante ha desarrollado su expresión oral como resultado de la mediación: hay evidencias de autorregulación y heterorregulación. Ha enriquecido su discurso en planificación, contenido, capacidad argumentativa, fluidez y/o precisión.	10/10

Tabla 26. Evaluación calificada de la comunicación interpersonal 2

5.4.2.3 Evaluación interpersonal 3

El estudiante usa el informe de conversación para establecer su objetivo de conversación,

Conseguir un nueva habitación que tiene vistas al mar.

y sintetizar el mensaje que quiere transmitir y con qué ideas argumentarlo y resultar persuasivo:

1. (Mensaje) *No estoy contento con mi habitación ni con el servicio de limpieza. Necesito un nueva habitación.*
2. (Argumento 1) *Le exigió que me de la mejor habitación que tenga pero para mi sorpresa, mi habitación tiene víses de la calle.*
3. (Argumento 2) *El baño no estaba completamente limpio cuando llegué: ví pelos sueltos en el lavabo. He pagado mucho dinero por mi vacaciones y esto es lo que me das.*

4. (Petición) *Si no me dan una nueva habitación pero tiene que ser mucho mejor que la habitación que me diste., quiero que me devuelvan mi dinero.*
5. (Advertencia) *Si no, Voy a escribir un mal comentario en Trip Advisor. Voy a decir todo de la verdad a los filipinos sobre este hotel.*

A continuación, José hace una grabación de su discurso en forma de monólogo que ve y analiza para autoevaluarse. José reconoce que todavía no “puede hablar con suficiente precisión” ni “puede hablar con suficiente fluidez”. A diferencia de las anteriores autoevaluaciones, “puede hablar con naturalidad” aunque reconoce que “ha leído una vez”. Tras esta autoevaluación, José no quiere cambiar nada, pero sí quiere verificar con la profesora si es posible decir la palabra “estúpida” o si está bien usar palabrotas en el contexto conversacional.

Al practicar su discurso con el compañero reconoce que esta vez sí “puede hablar de forma comprensible” y también “cumple con el objetivo de conversación” y que esta vez “puede entender al compañero”. José también reconoce que a veces era difícil contestar a algunas de las reacciones y que se siente más cómodo al hablar en modo presentacional, que interpersonal y toma la decisión de prepararse para las reacciones ante el interlocutor y añadir más contenido para conseguir su objetivo conversacional,

*A veces, estaba difícil contestar algunas de las reacciones en el ensayo del parte 2.
Estoy mas comodo en parte 1 que parte dos.*

Con respecto a planificación de su participación en la conversación final con el profesor, José decide,

Voy a hacer algun cambio. Voy a preparar para algunos reacciones. Voy a añadir algo para conseguir un habitacion gratis.

La Tabla 27 presenta los resultados del estudiante en la evaluación del profesor. En la columna de calificación se incluyen flechas que indican la dirección de la nueva puntuación en comparación con la segunda evaluación interpersonal.

Evaluación interpersonal 3		
Criterio	Valoración	Calificación
Resolución de la tarea	Ha completado la tarea sin dificultades. No precisa de ayuda. Mantiene una actitud activa y segura durante todo el examen.	10/10
Dinámica de la conversación	Ha conectado las ideas de manera adecuada. Se muestra cómodo/a al utilizar el español. Los turnos de palabra (si procede) se han sucedido de forma natural.	10/10
Claridad del mensaje y uso del vocabulario	Las ideas han sido bastante claras, y han estado bastante bien desarrolladas; en la mayor parte del discurso se ha empleado el vocabulario adecuado, aunque con algunos errores. Ocasionalmente, el/la estudiante ha tenido dificultades para reproducir las palabras o ideas adecuadas.	10/10 ↑
Precisión, registro	Se ha demostrado un dominio de la gramática necesaria para la tarea. No se han producido errores de concordancia, ser/estar, etc. Además, el registro era el adecuado para la tarea.	9/10 ↓
Regulación y desarrollo	El estudiante ha desarrollado su expresión oral como resultado de la mediación: hay evidencias de autorregulación y heterorregulación. Ha enriquecido su discurso en planificación, contenido, capacidad argumentativa, fluidez y/o precisión.	10/10

Tabla 27. Evaluación calificada de la comunicación interpersonal 3

5.4.3 ¿Qué nota percibe José como justa en la evaluación interpersonal 4?

Como se explicó en el capítulo anterior, la cuarta evaluación interpersonal ocurrió a propósito de la prueba final gamificada. Siendo esta actuación una prueba grupal, se han sintetizado los criterios de evaluación en claridad del español, corrección y comprensibilidad para valorar la comunicación interpersonal de los estudiantes. A continuación, se presentan las calificaciones que José se autoasignó después de ver el vídeo de su prueba.

Evaluación interpersonal 4		
Criterio	Valoración	Calificación
Claridad del español	Me comunico todo el tiempo en español.	9 / 10 ↓
Precisión	Hablo con corrección. Sin errores de concordancia ni de ser/estar. Uso el subjuntivo.	9 / 10
Comprensibilidad	Mi español es siempre comprensible. No necesito ayuda para hacerme entender. Hablo con seguridad todo el examen.	10 / 10

Tabla 28. Evaluación calificada de la comunicación interpersonal 4

Aunque el estudiante se sitúa en la banda superior para los tres criterios, se otorga un 9/10 en Claridad del español por no comunicarse todo el tiempo en la lengua meta,

porque recuerdo que he dicho una vez “wait” pero no sé si aquí porque alguna palabra no sé a veces, pero no sé

y en Corrección, al reconocer que podía haber tomado más riesgos durante la prueba,

9 porque no uso subjuntivo. No es necesario en este examen.

sin embargo, se asigna la puntuación máxima en Comprensibilidad reconociendo no haber necesitado ayuda para hacerse entender y haber hablado con seguridad durante la prueba.

10 sí, en algunos sitios o con algunas personas tengo nervioso, no sé, pero no es que estoy asustado a ellos

Las respuestas de José en los informes de evaluación y su autocalificación presentan un estudiante incapaz de separar sus emociones (*tengo nervioso, estoy asustado*) de los criterios de valoración de su comunicación interpersonal. El desarrollo de la seguridad percibido por José es un dato que la profesora también percibe basado en la observación de que la fluidez del estudiante ha reducido su tartamudeo. Sin embargo, los informes de evaluación no presentan preguntas dirigidas a la manifestación de emociones.

5.4.4 ¿Cómo percibe José el desarrollo en su expresión oral?

Siendo este uno de los rasgos más notables en la valoración de la comunicación interpersonal de José, la profesora inicia un movimiento de indagación dirigido a conocer los motivos o variables que han influido en el desarrollo de la confianza de José y en su decreciente tartamudeo. A continuación, se transcribe la entrevista (26/11/2019):

PROFESORA: José, es increíble cómo ha aumentado tu seguridad.

JOSÉ: ¿Por qué?

PROFESORA: Porque al principio cuando hablabas tartamudeabas mucho.

JOSÉ: ¿Tartamudeabas? ¿qué significa tartamudear?

PROFESORA: Tartamudear, sabes lo que significa, ya verás [lo escribe] salió en una actividad, pero no recuerdo cuál.

JOSÉ: No sé.

PROFESORA: Tar-ta-mu-de-ar. Sí sabes sí.

JOSÉ: ¿Es cómo en mi vídeo? [José se refiere al relato digital creado para el curso de B1.2 *Voces que caen en cajas* donde cuenta la historia de un estudiante de español demasiado apegado al traductor automático y al diccionario para hablar con confianza en español.]

PROFESORA: Sí, es como en tu vídeo, pero en el examen (prueba gamificada) has hablado todo el tiempo.

JOSÉ: Sí, en algunos sitios o con algunas personas tengo nervioso, no sé, pero no es que estoy asustado a ellos, pero...

PROFESORA: ¿Qué tal fue el día que hiciste la presentación en clase (presentación individual en B1.2, la décima semana de intervención y más reciente)?

JOSÉ: Tenía mucho nervioso.

PROFESORA: José, puedes decir: tenía nervios o me ponía nervioso o estaba.

JOSÉ: Me pongo, me puse, me puse nervioso, mucho.

PROFESORA: Pues no parecía, la sensación para mí fue que no.

JOSÉ: Por dentro.

PROFESORA: ¿Todo el tiempo?

JOSÉ: Todo el tiempo, pero creo que es también cultura y cultura de España y sitio nuevas, nuevo cambio, porque en Filipinas yo... yo hablé muchas veces en público.

PROFESORA: ¿Y ahí no te pones nervioso?

JOSÉ: No.

PROFESORA: Jum, o sea, vale lo voy a apuntar. José, ¿es al hablar español o es al estar en una cultura diferente o las dos cosas?

JOSÉ: Las dos cosas. Me pongo más nervioso con los filipinos más que con los españoles o con otras.

PROFESORA: ¿Alguna teoría de por qué es?

JOSÉ: Creo que porque somos muy diferentes. Me caen bien, pero no tan amigos.

PROFESORA: ¿Sientes que ellos te evalúan o te juzgan tu forma de hablar en español?

JOSÉ: No exactamente, pero todavía no sé por qué. Pero más con los filipinos.

PROFESORA: El día que trabajaste con Juliana (seudónimo), que presentasteis ese juego... (José y Juliana lideraron una dinámica de grupo para desarrollar la inteligencia interpersonal del grupo de B1.2 en la primera semana de este curso, séptima de la intervención) ¿te sentiste más cómodo?

JOSÉ: Un poquito, pero no hay diferencia concreta. Sí, pero durante la presentación, cuando yo estaba hablando, yo pensé en el momento, yo pensé hablar más rápido o para terminar ya y dar la prioridad para hablar a Juliana.

PROFESORA: ¿Y tú, recuerdas la presentación que hiciste cuando estábamos allá en B1.1?

JOSÉ: ¿La del anuncio?

PROFESORA: Sí y la anterior.

JOSÉ: ¿De historia con los cuatro filipinos? (José hizo una presentación sobre Filipinas antes de la conquista española para el grupo de B1.1 en la segunda semana del curso y de la intervención) Sí, eso lo más.

PROFESORA: Cuando yo comparo esa con esta última, yo noto la diferencia. ¿Tú la notas?

JOSÉ: Pero si es. Eso es mi primer clase de español, (se ríe) creo que eso también es una razón porque me pongo mucho nervioso, porque es mi primera clase de español.

PROFESORA: Bueno, pues José, ya no tienes más excusas.

JOSÉ: No... Porque yo solo conocí a los mismos hombres por 12 años en mi colegio, yo siempre con los 70 hombres de mi, de cuando yo era niño tenía siete años, hasta hace cinco meses sólo 70 hombres y algunas añadido alguno se fue, pero muy poquito.

La oportunidad de autoevaluarse tareas presentacionales, co-evaluarse tareas interpersonales y autocalificar su última actuación interpersonal ayuda a José a reconocer y descartar las variables que influyen en su confianza a la hora de comunicarse oralmente en español. En principio, José distingue entre el cambio de contexto como variable influyente en su confianza al hablar en español y reconoce más intimidante al grupo de compañeros filipinos que al público o interlocutores nativos, *me pongo mas nervioso con los filipinos más que con los españoles o con otros*. Aunque no identifica con certeza el motivo, descarta sentirse evaluado o juzgado por ellos, pero lo asocia al tipo de relación, *creo que porque somos muy diferentes. Me caen bien, pero no tan amigos*. José recuerda otras tareas presentacionales individuales en B1.1 y una tarea presentacional en pareja en B1.2 y analiza su confianza y grado de comodidad al trabajar con una compañera de la clase sin observar diferencias significativas, *Un poquito, pero no hay diferencia concreto*. José relaciona el paso del tiempo como variable. *Cuando yo comparo eso con esta última, se noto la diferencia. Pero si es así. Eso es mi primer clase de español, cree que eso también haciendo tal cosa, porque así sea mi primera clase de español*, y, finalmente, detecta la influencia de la novedad y posterior adaptación al contexto de clase en su comunicación interpersonal. *Porque yo solo conocí a los mismos hombres por 12 años en mi colegio, yo siempre con los 70 hombres de mi, de cuando yo era niño tenía siete años, hasta hace cinco meses sólo 70 hombres*.

Estos datos presentan el desarrollo de la comunicación interpersonal de José como un enfrentamiento cognitivo-emocional. Una interpretación sociocultural de este caso (Leontiev, 1981, citado en Lantolf y Swain, 2020) propondría que José regula su fluidez cuando al autoevaluar la situación experimentada distingue entre el afecto (los nervios) y el sentimiento (incomodidad derivada de la adaptación a un nuevo contexto). Es decir, el motivo por el que José alude a su emoción al valorar su comunicación es porque intelectualiza la emoción para conectarla con el estado o el desarrollo de su comunicación interpersonal y más concretamente de su seguridad y fluidez.

Al igual que José, otros estudiantes relacionan su actuación en las evaluaciones con emoción a pesar de la ausencia de pregunta explícita. Estos datos ofrecen encuentros de aprendizaje para la profesora-investigadora, quien reconoce no haber previsto esta aparición y se pregunta de qué forma sistemática podría la evaluación mediar a los estudiantes en la intelectualización de sus conflictos cognitivo-emocionales.

En este apartado se han documentado los encuentros que tiene José con las oportunidades de aprendizaje en las exámenes orales y cómo se refleja la influencia de la mediación en su calificación. En el siguiente apartado se continúa el estudio de los resultados de la evaluación dinámica en un entorno social de comunicación en el que se evalúa la interpretación y la comunicación interpersonal.

5.5 La evaluación gamificada

La evaluación gamificada consiste en una experiencia lúdica para despedir al curso en la que los estudiantes trabajan en equipo con el objetivo de resolver un caso y salir del aula (simbólicamente, del curso de B1.2). Tras participar en esta experiencia de evaluación gamificada, los estudiantes reciben acceso a la grabación de su experiencia para su análisis y autoevaluación. A continuación, los estudiantes se reúnen con la profesora para revisar la asignación de la calificación de acuerdo con la autoevaluación de los estudiantes donde deben expresar y justificar la decisión de su calificación para cada criterio.

Para su autoevaluación y autocalificación, los estudiantes usan una rúbrica (ver Apéndice H) que distingue entre el grado de independencia con el que los estudiantes resuelven cada tarea o pregunta. El registro de este grado permite a la investigadora comparar el resultado completamente independiente con el resultado mediado.

Para analizar la resolución independiente, se codifica cada respuesta de los estudiantes en una de estas dos bandas (1) incapacidad de resolución independiente, (2) resolución independiente y se estudian con el modelo de Rasch. El Gráfico 25 es un mapa Wright que muestra la posición de los estudiantes y de las preguntas organizadas en torno a un mismo continuo de medida para la capacidad independiente del estudiante y la dificultad en la prueba. En el lado izquierdo del mapa aparecen los estudiantes organizados según su capacidad de actuación independiente en la prueba. En la parte superior se sitúan los estudiantes con mayor demostración de capacidad resolutoria independiente (1, 4, 6, 8, 15) y en la parte inferior el estudiante con una demostración inferior (5). En el lado derecho se encuentran los siete ítems reguladores de la narrativa de la evaluación también organizados por su grado de complejidad.

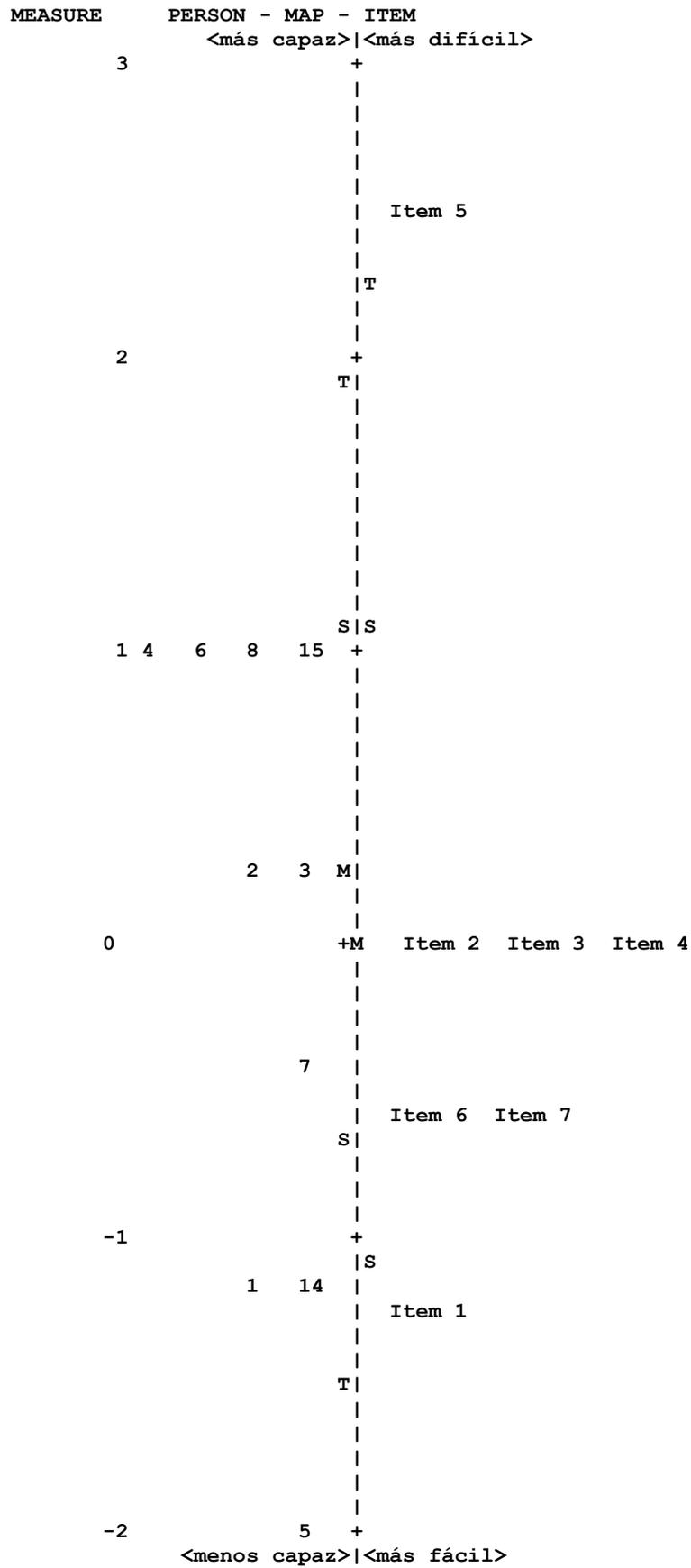


Gráfico 25. Mapa Wright de resolución independiente en la evaluación gamificada

De esta forma, la pregunta 1 (Expresión de capacidades) se identifica como la pregunta más fácil, dentro del alcance independiente del 70% de los estudiantes y la pregunta 5 (Lectura entre líneas e inferencia) la más complicada, aparentemente fuera del alcance independiente de todos los estudiantes, pero correctamente respondida por uno de ellos. El hecho de que ningún estudiante aparezca por encima del Ítem 5 nos informa de que ninguno de los estudiantes tiene/presenta la capacidad independiente necesaria para resolver la totalidad de preguntas o tareas de esta prueba.

Como muestra la Tabla 29, estos resultados están de nuevo correlacionados con el LPS calculado con respecto a la segunda prueba de comprensión ($r = 0,777$). Los estudiantes 4, 6 y 8 (con alto LPS) permanecen como los estudiantes con mejores resultados independientes y el estudiante 5 (con menor LPS), coincide con el resultado inferior. Esta correlación nos indica que el potencial de aprendizaje calculado en la segunda evaluación dinámica puede ser un predictor de la actuación futura de los estudiantes.

LPS	Correlación con la prueba gamificada
LPS 1	-0,11180692
LPS 2	0,77782008
LPS 3	0,27693326
LPS 4	0,27302694

Tabla 29. Resultados de correlación de cada LPS con la prueba gamificada

Para analizar la resolución mediada de la prueba, la respuesta a cada tarea se ha codificado de acuerdo con cinco bandas según el grado de dependencia social necesitado:

- Banda 1: incapacidad de resolución.
- Banda 2: resolución con dependencia del profesor o con fallos.
- Banda 3: resolución con bastante dependencia de los compañeros si el estudiante puede resolver la tarea con una explicación o ayuda explícita.
- Banda 4: resolución con un poco de dependencia de los compañeros si el estudiante puede resolver la tarea con orientación (ej. Lee esto) o el estudiante reconoce que la agilidad y/o rapidez de la resolución se debe a los compañeros.
- Banda 5: resolución independiente.

Al agrupar las respuestas de cada estudiante de acuerdo con la actuación registrada en una estas bandas se obtiene un segundo mapa (Gráfico 26) que muestra la posición de los

estudiantes y de las preguntas organizadas en torno a un mismo continuo de medida para la capacidad global del estudiante y la dificultad de las preguntas en la prueba.

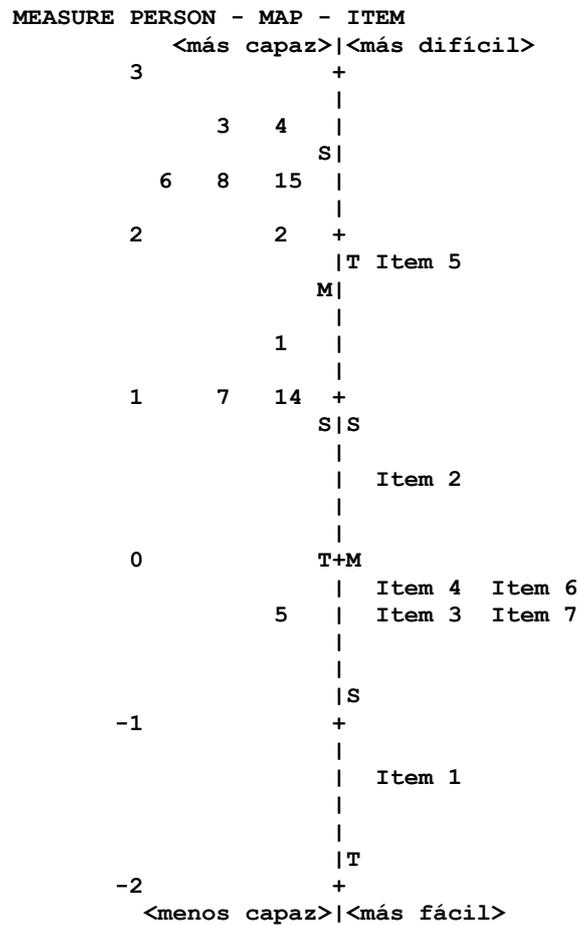


Gráfico 26. Mapa Wright de resolución mediada en la evaluación gamificada

Si contrastamos los dos mapas, hay dos diferencias a las que aludir. En el lado derecho, se reorganizan algunas de las preguntas como la 3, 4, 6 y 7, ligeramente por debajo de la media de dificultad de las preguntas, lo que induce a pensar que salvo para el estudiante 5, todas las preguntas se encuentran en un grado de dificultad inferior a la capacidad promedio socializada o mediada de los estudiantes. Igualmente, si nos fijamos en el lado izquierdo, de acuerdo con el mapa, la mayoría de los estudiantes (60%) serían capaces de resolver la pregunta 5 de forma socializada. En este nuevo mapa, destacan los estudiantes 3 y 4 como los más capaces. Es importante señalar que estos estudiantes trabajaron en el mismo grupo junto con el estudiante 2 que demuestra menor capacidad que ellos. Esto nos indica que, a pesar de haber resuelto la prueba en equipo, la rúbrica de evaluación y calificación permite distinguir entre diferentes capacidades demostradas en grupo.

	Grupo 1			Grupo 2			Grupo 3			
Estudiante	5	7	14	2	3	4	1	6	8	15
P. independiente (Máx 100)	0,74	41,46	31,74	50,77	50,77	61,57	41,46	61,57	61,57	61,57
P. mediada (Máx 100)	52,75	63,60	63,60	72,92	78,74	78,74	66,81	75,57	75,57	75,5
Autocalificación (Máx 70)	49	60	60	65	67	67	62	66	66	66

Tabla 30. Distribución de estudiantes de B1.2 en grupos para la evaluación gamificada

La Tabla 30 presenta la calificación final autoasignada por cada estudiante y las puntuaciones de resolución independiente y mediada calculadas de acuerdo con su autoevaluación. Aunque la media de los grupos es diferente, es observable un comportamiento similar. En cada uno de los grupos hay un estudiante cuya capacidad mediada es inferior a la de sus compañeros E5, E2 y E1. Es decir que, poniendo en común sus recursos con los compañeros, estos tres estudiantes no aprovechan las oportunidades de aprendizaje igual que el resto. Estos tres estudiantes pertenecen al grupo continuo por lo que es posible triangular su comportamiento con anteriores resultados. Los estudiantes E1, E2 y E5, con menor capacidad de aprovechamiento de oportunidades de aprendizaje en esta prueba coinciden con los estudiantes con menor frecuencia de participación a lo largo de los dos cursos (ver Gráfico 14 en el apartado 5.1.2).

5.5.1 ¿Cómo usa José las oportunidades de aprendizaje en esta prueba y qué nota percibe como justa?

Para conocer cómo repercuten las oportunidades de aprendizaje y la socialización de las respuestas en el caso de José, se presenta el informe de la actuación y calificación del estudiante de acuerdo con su forma de responder a cada tarea de la prueba. Cabe señalar que, para la investigación, las respuestas de los estudiantes a las preguntas se han contabilizado con la escala anterior (1-5), pero cuando se realizó la autocalificación el valor de cada respuesta se contabilizó de acuerdo con una rúbrica con rangos 0-4, 5-6-7, 8-9 y 10 (ver Apéndice H). En base a esta puntuación se reflejan los resultados recibidos de los estudiantes y que en la Tabla 31 se presentan para José.

En esta prueba, José trabajó junto a sus compañeros Javier (E2) y Antonio (E3). José, que es el único estudiante capaz de resolver la tarea 5, considerada la más complicada, reconoce que a pesar de haber resuelto correctamente esta tarea,

10, sí, yo, yo era la persona que ha dicho quien mienta y Antonio me siguió.

había necesitado ayuda de uno de sus compañeros para resolver aquellas tareas que requerían el dominio de la capacidad de interpretación de la idea general en el texto escrito,

9 porque yo estaba un poco perezoso con este paso, perezoso sí, no porque Antonio de repente respondió la pregunta y me dijo que podía ser, pero he entendido, yo estaba un poco más lento, respondiendo esa pregunta

y de interpretación de la idea general en el texto oral,

8 porque yo tenía que escuchar la explicación de Antonio sobre este tema

Resolución del caso						
	Valoración	solo	con ayuda de los compañeros		con errores o con ayuda del profesor	todavía no
	Evaluación independiente	2	1			
	Evaluación mediada	5	4	3	2	1
Criterio	Autocalificación	10	9	8	7 6 5	4 3 2 1
Contenido del curso	1. Puedo expresar capacidades correctamente.	solo 10				
	2. Puedo expresar deseos y peticiones usando subjuntivo correctamente.	solo 10				
Interpretación de texto escrito	3. Comprendo detalles específicos de un texto escrito.	solo 10				
	4. Comprendo la idea general.		con ayuda de mis compañeros 9			
	5. Leo entre líneas y hago inferencias.	solo 10				
Interpretación de texto oral	6. Comprendo la idea general.		con ayuda de mis compañeros 8			
	7. Identifico palabras clave.	solo 10				

Tabla 31. Evaluación y autocalificación de José en la Evaluación gamificada

Con este sistema de evaluación, no solamente se reconoce la capacidad independiente del estudiante (61,57 *lg*), sino también la actuación dependiente en su ZDP (78,74 *lg*). Para la calificación, la profesora mantuvo las calificaciones autoasignadas por José como nota final en esta prueba. Solo en los casos en los que la opinión de la profesora divergía de la del estudiante, profesora y estudiante analizaban el vídeo de la prueba en busca de evidencias claras de actuación.

En este apartado se ha documentado la actuación de José en una examinación social para cuya resolución es posible apoyarse en el entorno y para cuya evaluación y calificación se distingue entre el grado de dependencia del entorno demostrado. Documentados los encuentros de José con oportunidades de aprendizaje en las distintas examinaciones del curso, las valoraciones que hace sobre su actuación y las razones de merecimiento de nota, en el siguiente apartado se presenta la opinión que tiene José sobre la evaluación dinámica al final del curso de B1 Avanzado.

5.6 El concepto de evaluación

Para conocer la repercusión en el concepto de evaluación que tiene para los estudiantes participar en una evaluación dinamizada se han tenido en cuenta las percepciones de los estudiantes registradas a lo largo de los cursos. Por un lado, se han analizado sus respectivas valoraciones aludidas en las preguntas de reflexión de su expresión escrita y oral y en la justificación de su autocalificación en las pruebas de interpretación. Por otro lado, se han analizado sus representaciones y verbalizaciones en relación con su concepto de evaluación anterior y posterior de evaluación en la clase de L2.

En la tercera semana del curso de B1.1, en relación con la tercera unidad *Prohibido prohibir* del libro Aula 3, (Corpas et al., 2013) sobre normas y prohibiciones, se introdujo la cuestión de si las normas generales de la clase podrían ser iguales o mantenerse durante procesos de evaluación. Ante una respuesta generalizada negativa, se pidió a los estudiantes que compartieran sus ideas en grupos reducidos de cuatro estudiantes y que representaran su concepto de evaluación en forma de dibujo para compartirlo y presentarlo al resto de la clase. En la última sesión de B1.2, se les preguntó, esta vez a modo individual, si su opinión sobre la evaluación había cambiado después del curso (ver Apéndice C). Esta sección presenta dichos dibujos para mostrar la influencia de partida que tienen las anteriores evaluaciones y experiencias relacionadas con la evaluación de segundas lenguas en los estudiantes participantes en esta investigación.

El primer dibujo se compone de dos escenas que representan un examen escrito y un examen oral. En la primera, se pueden ver tres estudiantes trabajando en escritorios individuales y al profesor hablando junto a uno de ellos. Aparece también una mesa del profesor y detrás una pizarra con las palabras INICIO y FIN y la prohibición de hablar y de usar el teléfono móvil. En el lado derecho de la pizarra aparece un reloj. De acuerdo con sus creadores, durante estas exámenes,

el profesor verifica la conducta de los estudiantes y puede contestar a las preguntas de los estudiantes solo para explicar mejor algunas partes del examen. El estudiante se concentra en el trabajo y no puede hablar con nadie ni puede usar el móvil.

En la segunda escena que representa el examen oral, se mantiene el reloj, pero cambia la disposición del resto de los elementos. Aparece el profesor sentado en su mesa y dos estudiantes de pie conversando. Los estudiantes explicitan que,

el examen es individual porque es más fácil de verificar el nivel de cada estudiante menos la parte de la expresión oral que es en grupos porque así se puede verificar tu nivel de comunicación de la vida cotidiana y también porque es más fácil hablar con un compañero que está en la misma situación que tú. El estudiante se puede sentir más tranquilo.

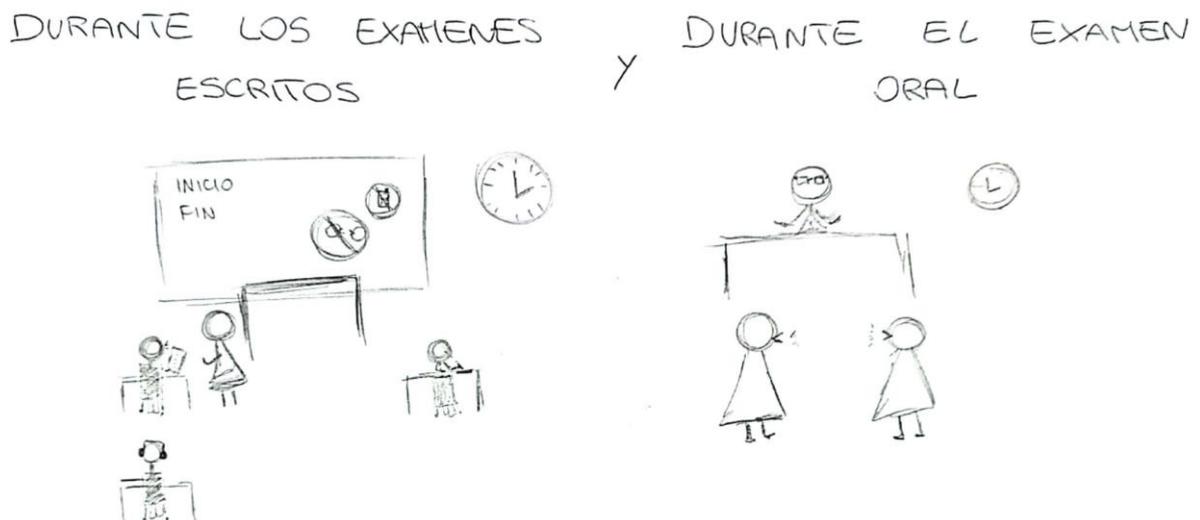


Gráfico 27. Representación visual de la evaluación N.1 de estudiantes 9, 10, 11 y 12.

El segundo dibujo presenta una escena de examinación dentro de un aula representada con una puerta cerrada y un reloj digital de cuenta regresiva en la pared. En esta escena intervienen tres personajes, dos estudiantes sentados en la misma mesa, pero trabajando de forma individual y el profesor, delante de ellos, que les dice “hay un segundo más para esta sección”. Se puede ver cómo el estudiante de la derecha está escribiendo en su prueba, mientras que el estudiante de la izquierda lo mira con gesto de frustración o enfado. De acuerdo con la descripción que hicieron los creadores de esta escena (estudiantes 1 y 4),

la mirada del estudiante refleja la sensación de ver cómo un compañero completa una prueba cuando tú estás en blanco o no sabes la respuesta.



Gráfico 28. Representación visual de la evaluación N.2 de estudiantes 1 y 4.

El tercer dibujo representa el formato de una prueba escrita compuesta por tres apartados: comprensión de texto escrito, comprensión de texto oral y producción de texto escrito. La representación también distingue el tipo de preguntas que incluirían las secciones de comprensión: preguntas abiertas de respuesta corta, preguntas de verdadero/falso y de opción múltiple y el tema y número de palabras para el ensayo, *Qué puedes hacer para preservar el medioambiente*, de 100 a 150 palabras.

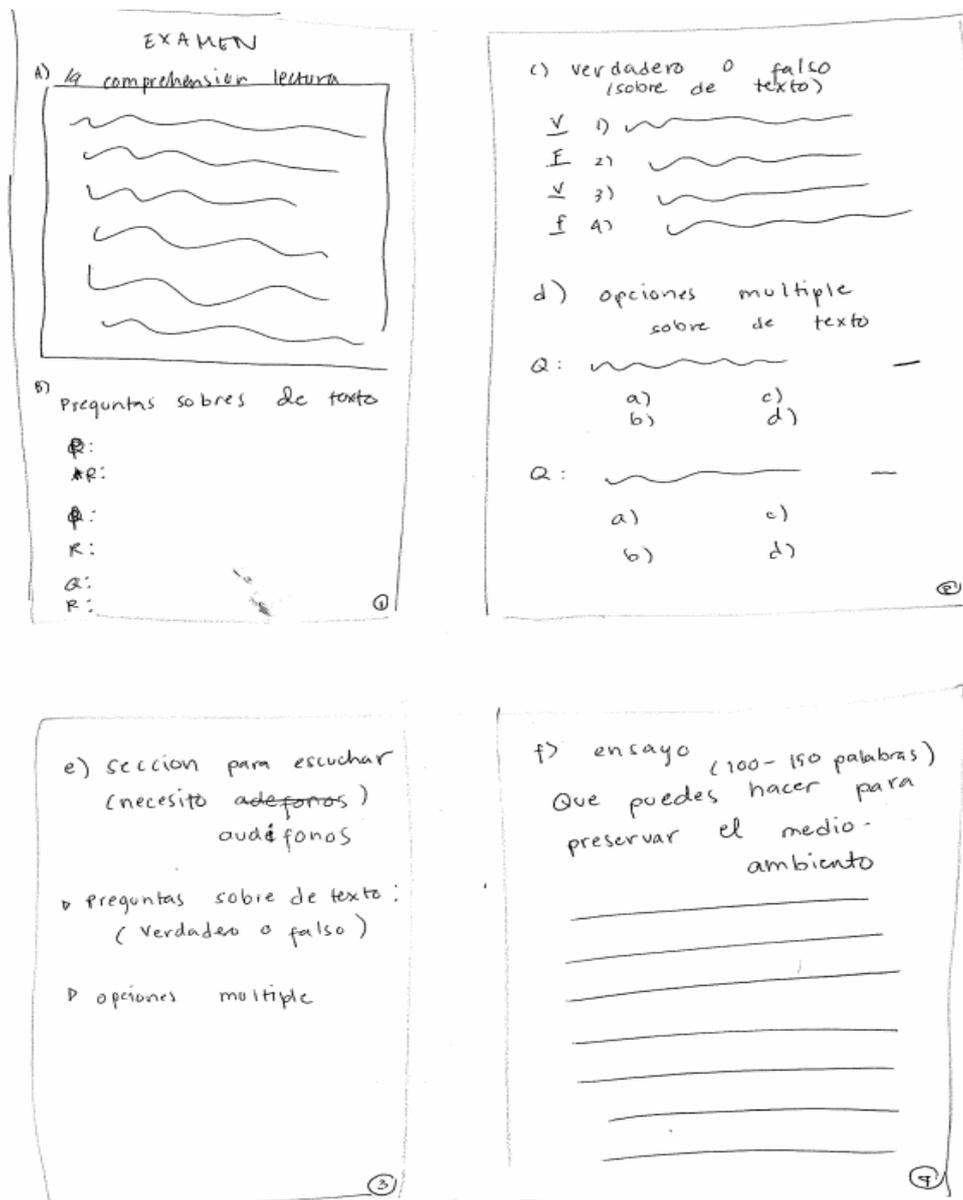


Gráfico 29. Representación visual de la evaluación N.3 de estudiantes 2, 4 y 13.

El cuarto dibujo no representa una escena o instrumento de evaluación, sino que incluye seis motivos relacionados con la examinación: (1) un reloj que suena al dar la hora en punto, (2) la prohibición de no beber cerveza durante el examen, (3) la prohibición de ruidos o de hablar, (4) la cara de un estudiante con la mente en blanco representada por la palabra “nada” y la mirada puesta en una hoja de examen, (5) la caracterización del profesor/examinador como un monstruo que se ríe maliciosamente y (6) la imagen de dos estudiantes trabajando individualmente. Uno de ellos mira hacia el examen, el otro estudiante, que llora y tiembla (de miedo), dirige su mirada hacia el examen del compañero. La línea que dibuja la dirección de su mirada también está tachada en señal de prohibición del acto de mirar al o copiarse del compañero.

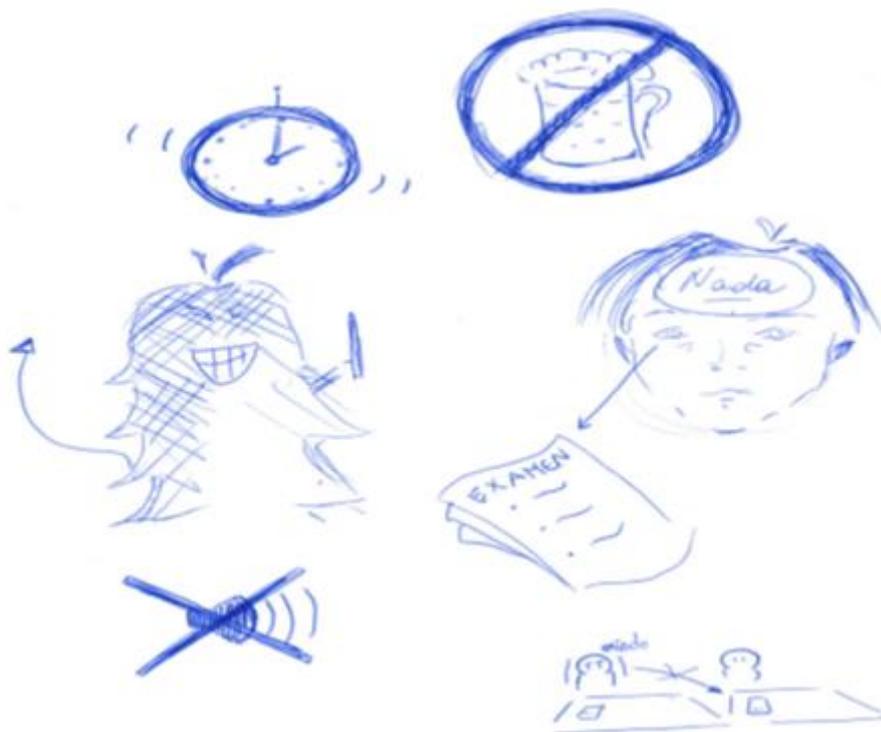


Gráfico 30. Representación visual de la evaluación N.4 de estudiantes 3, 7 y 8.

Tras poner en común todas las impresiones, el grupo de B1.1 identifica tres rasgos que distinguen las examinaciones de otras tareas de clase. En primer lugar, si en clase el estudiante se olvida de algo puede preguntar al profesor o a los compañeros mientras que en un examen el trabajo es individual. En segundo lugar, en clase, el estudiante tiene más tiempo para responder o ejecutar tareas, mientras que en una examinación hay un tiempo límite. Por último, en una actividad de clase no hay presión mientras que en una prueba existe la presión asociada a la obligación de aprobar la asignatura.

Estas señalizaciones coinciden con el conflicto que Poehner (2008) advierte entre buenas prácticas de enseñanza y formas tradicionales de evaluar:

what are generally thought to be good teaching practices, such as helping students when they encounter problems, are proscribed during assessment. Similarly, many of the constraints imposed during assessment (e.g., isolating learners from one another, removing cultural artifacts such as calculators, computers and dictionaries, imposing time limits, etc.) are very unusual in non-assessment contexts and antithetical to learning (2008, p. 34)

Cuando se preguntó a los estudiantes de B1 Avanzado al final de curso, si su opinión sobre la evaluación había cambiado tras participar en un sistema de evaluación dinámica, algunos de ellos también respondieron de forma gráfica y otros de forma escrita (ver Apéndice C). Los cambios mencionados en las respuestas escritas de los estudiantes destacan que participar en estas evaluaciones les ha hecho reconsiderar la validez de la evaluación, como, por ejemplo, que simule escenarios reales, aplicables o cercanos a la vida cotidiana (Estudiantes 1 y 6) que permita la demostración de habilidades (Estudiantes 4 y 5) o que se enfoque en el “cultivo” de la L2 en lugar de en la (rigidez de la) calificación (Estudiante 2).

El dibujo del estudiante 7, representa esquemáticamente tres momentos en la evaluación. El momento 1 es de un estudiante “solo” con un examen, el momento 2 es del mismo estudiante acompañado, hablando con otro y el momento 3 representa al estudiante sonriente con la palabra “mejorado”.

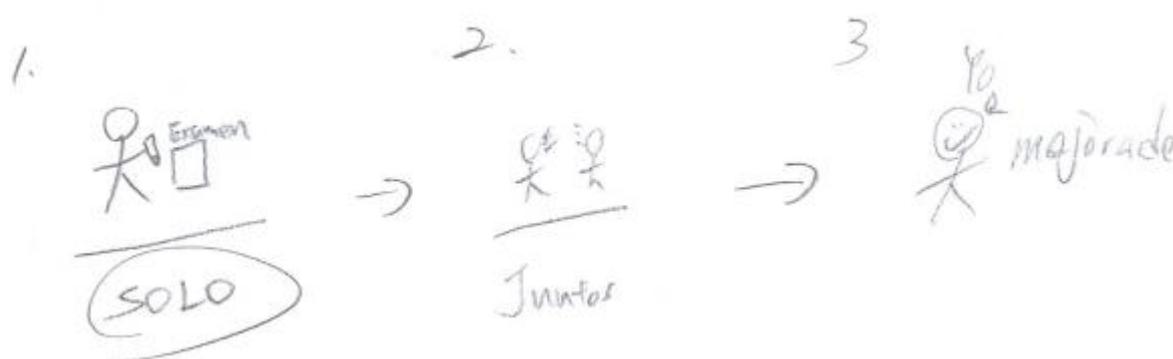


Gráfico 31. Representación visual de la evaluación del estudiante 7.

El estudiante 8 hace dos dibujos. En el primero un estudiante recibe flechas que simbolizan el conocimiento/información/ orientación accedido mediante socialización con tres estudiantes representados con caritas sonrientes. En el segundo dibujo, se muestra una acción de desarrollo a través de una flecha ligeramente creciente, sobre la que aparece un mismo estudiante dibujado en tres ocasiones, de menor a mayor tamaño.

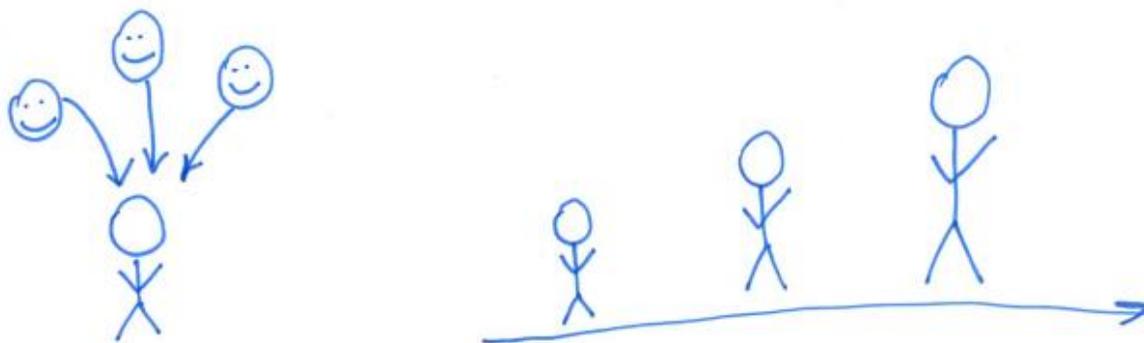


Gráfico 32. Representación visual de la evaluación del estudiante 8.

El estudiante 14 se dibuja en el interior de un aula, aparece una pizarra con la palabra *¡Examen!*, una silla y una mesa. El estudiante está de pie, sonriente y dice *Estoy tranquila y errores son parte de la vida.*



Gráfico 33. Representación visual de la evaluación del estudiante 14.

El estudiante 15 se dibuja sonriente y pensando en la ecuación *evaluación = cuánto mi español ha mejorado*. De esta burbuja de pensamiento se dibujan otras que dicen: *usarlo en la vida real, leer, resolver problemas, hablar, escribir, hacer vídeos, cómo podemos usar español en el futuro*. En segundo plano aparece una papelera a la que llega un examen con la descripción *Exámenes normales + aburridos*.



Gráfico 34. Representación visual de la evaluación del estudiante 15.

Las diferencias más señaladas encontradas entre los dibujos de B1 inicial y B1 coinciden con las diferencias anteriormente identificadas en B1 inicial entre actividades de clase y actividades de evaluación:

1. Aparición de la socialización y del contacto con los otros estudiantes como antesala al desarrollo o mejora;
2. Desaparición del tiempo y del profesor como elementos de la examinación. Si bien estos elementos han continuado durante las exámenes de esta intervención, su ausencia en el dibujo invita a considerar la asimilación de su simbolismo y papel en la evaluación;
3. Cambio en el estado de ánimo en los examinados. En lugar de muestras de tensión, miedo o frustración, los últimos dibujos muestran a los estudiantes sonrientes y tranquilos. Se produce una desviación o asimilación de la presión marcada anteriormente.

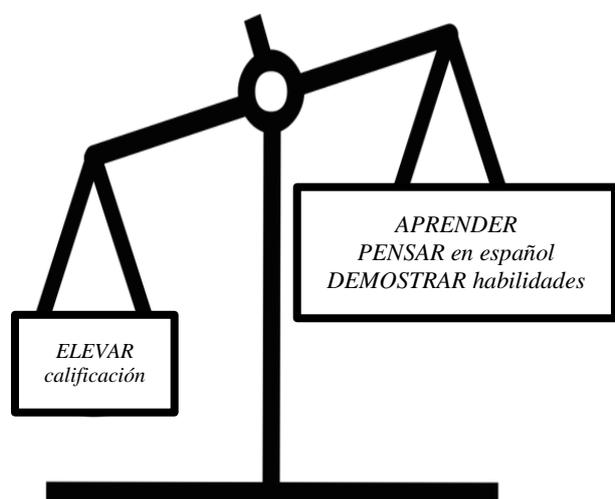
5.6.1 ¿Cómo valora José la evaluación dinámica?

En este apartado se presentan las valoraciones que José realiza sobre su experiencia con la evaluación dinámica transcritas respetando el original. Cuando al final de B1.2 José valora la evaluación dinámica, reconoce que este sistema de evaluación era novedoso para él, *Nunca en mi vida he tenido exámenes y ejercicios como lo que había tenido en este clase* y destaca la oportunidad de pensar y la demostración de habilidades entre las ventajas que él ha encontrado en este sistema,

Creo que evaluación dinámica tiene un otro oportunidad para practicar español porque tiene que pensar. Si joder esto es correcto o es, es un error... para mí sí, para hablar español es pensar español. No solo.

Los exámenes oral y escritura me ayudaron no solo hablar o escribir pero pensar en español. En realidad, esta evaluacion cambia como los habilidades de un persona se puede mostrarlo. Evaluacion puede ser divertdo, pero esto fue muy divertido y impresionante. esto es un otra manera de aprender,

Sin embargo, se muestra crítico ante la disponibilidad de segundas oportunidades para elevar la calificación,



En verdad, incluso si entendi por qué hay una evaluación didnámica, preferiría no tenerla: como mal uso si al mismo quiero aprender, naturalmente utilizo la evaluacion para no aprender más, sino para elevar mi calificación. Sé que veo mis errores y tengo la oportunidad de corregirlos, pero creo que tengo que acostumbrarme al hecho de que solo conseguire una oportunidad para hacer cualquier cosa.

Gráfico 34. Reflexiones de José sobre la evaluación dinámica

5.7 Conclusiones

En este capítulo se han presentado los resultados de las evaluaciones dinamizadas en los cursos de B1 inicial y B1 avanzado con el objetivo de mostrar qué información adicional

rinden estas pruebas, que oportunidades de aprendizaje han ofrecido a los estudiantes y la lógica de sus sistemas de calificación. En concreto se ha estudiado cómo el encuentro con oportunidades de aprendizaje repercute en la actuación de los estudiantes en el resultado de las pruebas de evaluación, en la calificación, y en la percepción que estos tienen sobre el merecimiento de su calificación. Con el propósito de ahondar en cómo aprovechan los estudiantes la mediación explícita, se ha indagado en el caso de José, que es lo suficientemente rico al visibilizar de qué manera la mediación se convierte en productiva.

Del mismo modo en que la implementación de diversas metodologías de enseñanza no entra en conflicto con la coherencia teórica de una filosofía de enseñanza, el dinamismo que ha intervenido sistemáticamente en los procesos de evaluación de los cursos de B1.1 y B1.2 ha tomado diferentes formas dependiendo del modo de comunicación evaluado. Es decir, la sistematización de la evaluación dinámica no ha necesitado de la homogeneización de sus procedimientos. En este capítulo se analiza la forma de acercamiento y las repercusiones que tiene para los estudiantes acceder a oportunidades de aprendizaje durante la examinación, bien sea mediante colaboración, uso de modelos, varias oportunidades u orientación individualizada.

Como ilustra el caso de estudio elegido, la integración del dinamismo en la evaluación con fines transformativos no está exenta de complejidades y desafíos. Algunos de sus inconvenientes coinciden con los que Bordón (2006) señala sobre el posible rechazo o recelo ante procedimientos de evaluación a los que los estudiantes no estén acostumbrados. El caso de José es un ejemplo de estudiante para el que aprender durante una prueba es algo muy novedoso. Las reflexiones y comentarios recogidos durante los procesos de evaluación y presentados en este estudio permiten conocer rasgos de su personalidad y su relación con el aprendizaje, complementando así las respuestas a las preguntas de investigación.

En la percepción de sus capacidades, José se visualiza en un futuro próximo controlando sus debilidades presentes. Esta futuridad se encuentra presente en la última reflexión de la redacción y también en las reflexiones de las pruebas de interpretación. De acuerdo con estas reflexiones, José piensa en sus capacidades como cualidades dinámicas y desarrollables. Otro ejemplo lo encontramos en su evaluación de la participación. A pesar de reconocerse un alto grado de participación, José se plantea diferentes objetivos a lo largo de los cursos para desarrollar su fluidez en la comunicación oral y su vocabulario. Estos objetivos son coherentes con las carencias u obstáculos comunicativos que el estudiante tiene y encuentra en sus evaluaciones orales (confianza) y escritas (alcance) respectivamente.

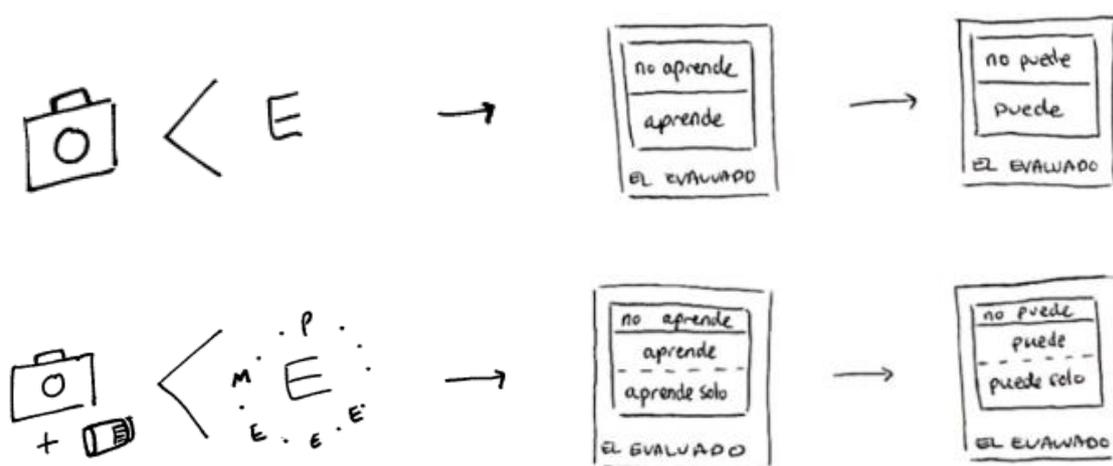
Su participación en los distintos modos de evaluación le permite acceder y aprovecharse de diferentes oportunidades de aprendizaje. A destacar, la orientación del profesor en el modo interpretativo, la socialización en el modo interpersonal y la imitación y socialización en el modo presentacional. Sin embargo, de acuerdo con sus palabras, para José, la oportunidad más valiosa permitida o activada en este sistema de evaluación es la de socialización porque le conduce a pensar en español.

Participar en esta clase de evaluación rompe los esquemas de examinación y calificación a José, quien cuestiona que su actuación mediada represente el conjunto de sus capacidades. En las pruebas de interpretación comienza asignándose calificaciones intermedias entre su puntuación independiente y mediada hasta que en la tercera y cuarta prueba se asigna la calificación mediada. Para José, obtener una calificación más elevada sólo es justificable cuando refleja un aprendizaje y no cuando es el resultado de copiarse del compañero. Sin embargo, aun reconociendo valor a la evaluación dinámica, José prefiere que su actuación sea el reflejo de una única oportunidad.

Diario de la investigadora (V)

A medida que este estudio avanza me doy cuenta de que comparto características actitudinales con el estudiante de caso y de cómo mis valores pueden repercutir en la interpretación de los datos. Me pregunto si he elegido a José inconscientemente por nuestro parecido o porque al investigarlo a él confío en conocerme más a mí. Es cierto que el diseño de los materiales y de la intervención se hace pensando en un estudiante modelo puesto que no todos los estudiantes pueden responder de igual manera a la mediación. Sin embargo, debo estar atenta y cuidarme de trampas de esas que confirman lo que una ya creía saber para no perderme la oportunidad de explorar posibilidades divergentes que puedan presentarse en el camino.

Resulta que, tras la intervención, José confiesa que preferiría no ser evaluado dinámicamente. ¿Y entonces? ¿Podrá este estudio interesar a profesores cuando el dinamismo ha sido rechazado por un buen estudiante? He asumido la responsabilidad de construir una versión justa de la historia de este estudiante y eso es lo que haré. Como investigadora no debo tener miedo de descubrir resultados “negativos”, reportarlos es aportar. En consecuencia, reformulo, ¿Cómo este estudio, en el que el dinamismo ha sido rechazado por un buen estudiante, puede interesar a otros profesores? ¿Qué información proporciona la ED que no se puede obtener de otra forma?



6. Conclusiones

Este estudio contribuye a la reflexión sobre el papel de la evaluación en la clase, la implicación en la creación de oportunidades de aprendizaje en los instrumentos y herramientas de examinación, la información que produce y el uso de esa información, para el ejercicio consciente de la profesión de los profesores de segundas lenguas y lenguas extranjeras. La implementación de la Evaluación Dinámica en el sistema de evaluación de la clase de ELE/L2 es el resultado del estudio de investigaciones en psicología educativa y teorías de adquisición de L2 convergentes en el interés por la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1978) para encontrar y construir formas de examinación cuyo resultado documente no solo la capacidad independiente del estudiante sino su potencial de aprendizaje.

A lo largo de este estudio se ha explorado la posibilidad de integrar el dinamismo en la evaluación de la clase de ELE y se ha documentado su influencia como creador de oportunidades de aprendizaje diferentes. En este capítulo se detallan las conclusiones de esta investigación con la intención de continuar la discusión en el campo de la lingüística aplicada y su relevancia para la enseñanza y adquisición de segundas lenguas.

Este capítulo se organiza en tres apartados. En primer lugar (6.1), se exponen las contribuciones y conclusiones más relevantes de la investigación. Segundo (6.2), se presentan las limitaciones encontradas en este estudio acompañadas de sugerencias para futuras investigaciones. Finalmente, se detallan las implicaciones (6.3) de esta tesis para profesores, estudiantes y el papel de la evaluación en la clase de segundas lenguas.

6.1 Contribuciones

La contribución de esta tesis al campo de la lingüística aplicada concierne tres dimensiones, (1) la definición del concepto de dinamismo para la evaluación en clase de lenguas concretada en la distinción de la evaluación, examinación y calificación dinámicas, (2) el diseño y la transformación de herramientas estáticas de evaluación en herramientas dinámicas en contextos reales de enseñanza y calificación y (3) la documentación de las oportunidades de aprendizaje que surgen en experiencias de evaluación dinámica.

6.1.1 Contribución teórica de la tesis: la definición del dinamismo

La contribución de esta tesis a la investigación en evaluación de segundas lenguas es la concretización de la idea de dinamismo en la evaluación y en la distinción entre: evaluación, examinación y calificación dinámicas. Esta distinción surge de un enfoque de investigación acción en un contexto real de enseñanza y evaluación. Hasta la fecha no se había diseñado ningún estudio de ED que implicara transformar exámenes reales en un contexto de enseñanza y que pasaran de ser estáticos a dinámicos. Esta realidad ha hecho surgir esta distinción clave.

Se ha definido Evaluación Dinámica como el proceso que engloba la valoración y la examinación al ser la búsqueda e interpretación de evidencias de aprendizaje estimuladas a través de diferentes estrategias de mediación, planificadas por el profesor evaluador y/o administradas en interacción con él mismo, con otros estudiantes u otros materiales con el objetivo de interpretar al evaluado en su entorno, tomar decisiones, emitir juicios con fundamento sobre su potencial de aprendizaje y capacidad de regulación y conocer procesos cognitivos emergentes y su disposición para el aprendizaje.

Se ha definido la Examinación Dinámica como la administración de pruebas de medición que integran oportunidades de aprendizaje con el objetivo de abrir la ZDP del evaluado y que registran el uso que este hace de tales oportunidades.

Se ha distinguido la Calificación Dinámica como la asignación de una nota simbólica, verbal o numérica basada en evidencias de aprendizaje recogidas en una evaluación extendida desde la ZDR hasta la ZDP.

A un nivel teórico, la clave no es el desarrollo actual y presente si no el desarrollo futuro potencial. Aquí es donde entra la importancia teórica del dinamismo. Solo con una prueba dinámica es posible documentar el potencial de aprendizaje. La ED quiere hacer prognosis y da valor a la capacidad de desarrollo. Al atribuir valor a la potencialidad del desarrollo, los procesos de examinación dinámicos se construyen intentando crear espacios de medición de capacidades en desarrollo emergentes y evidentes en el uso y aprovechamiento de oportunidades de aprendizaje. La interpretación de los resultados de estas evaluaciones puede servir tanto para la toma de decisiones como para la asignación de notas. El dinamismo surge de integrar la colaboración en la examinación y la mediación explícita como orientación en las pruebas orales y escritas. Estas dos características: socialización y mediación distinguen con claridad la evaluación dinámica de la evaluación estática, ya sea formativa o sumativa. En consecuencia, este estudio propone fijarse en las oportunidades de aprendizaje que la evaluación crea como unidades de análisis para entender la ED.

6.1.2 Contribución pedagógica de la tesis

Los instrumentos y procedimientos de evaluación presentados y analizados en esta tesis ilustran la integración del dinamismo de la evaluación para una clase de ELE/L2 en un contexto real, con sus restricciones espaciotemporales y sus implicaciones académicas, como en este caso lo ha sido la asignación de calificaciones. El estudio de la repercusión que tienen las oportunidades de aprendizaje en los procesos de regulación, desarrollo cognitivo y desarrollo de la persona en contextos de examinación respeta la ecología del aula.

La integración del dinamismo en distintos modos de comunicación (interpretativo, presentacional, interpersonal y mixto) se ha concretado en dos ideas. En primer lugar, la readecuación de procedimientos de examinación que ofrezcan y/o conserven oportunidades de aprendizaje a través de la orientación, socialización, imitación y repetición. En segundo lugar, en el uso de instrumentos de evaluación que permitan registrar el aprovechamiento de las oportunidades de aprendizaje y su repercusión en la calificación de la evaluación.

La documentación de estas evaluaciones también contribuye a la ilustración de diferentes formas de llevar el dinamismo hasta la calificación. La representación del dinamismo en la calificación de cada evaluación se ha concretado en la identificación de los accesos a mediación que crean oportunidades de aprendizaje (colaboración, uso de modelos, varias oportunidades y orientación del profesor) y su incorporación a rúbricas de calificación. En el caso de la evaluación de la comunicación interpretativa, se ha respetado la propuesta justificada por el propio estudiante al conocer su puntuación independiente y mediada. En el caso del modo de comunicación presentacional e interpersonal, se ha propuesto calificar a través de rúbricas ampliadas para dar reconocimiento al aprovechamiento de oportunidades de aprendizaje. Finalmente, en la evaluación gamificada, se ha propuesto una rúbrica como instrumento de asignación de valor dependiendo del grado de dependencia del entorno social en la resolución de las tareas evaluadas.

La calificación dinámica se relaciona con la forma y la finalidad con la que el dinamismo ocurre en la evaluación. La autocalificación fomenta el enfrentamiento con los esquemas mentales que tiene el estudiante sobre la evaluación-examinación-calificación. Las rúbricas en bandas registran el nivel de independencia cuando es posible reconocer el recurso de aprendizaje que usa el estudiante en el resultado final. Las rúbricas ampliadas permiten asignar una calificación cuando no es posible registrar el impacto directo de estas oportunidades.

6.1.3 Contribución de la tesis a la investigación

Aunque la intervención pedagógica ha sido global, el estudio de caso ha permitido un acercamiento a la historia personal de un estudiante prototípico en su máxima riqueza. La documentación ordenada de los sucesos que componen su experiencia en la intervención permite contar e interpretar su historia de forma coherente. Situar al estudiante en el centro de la investigación, rodeado por datos grupales, enmarca la singularidad de su caso.

De acuerdo con Grigorenko y Sternberg (1998 p. 103) cada aplicación de la examinación dinámica, a la vez que revela información única de aquella derivable de examinación convencional, viene con sus correspondientes asunciones y limitaciones metodológicas y de análisis de datos. Así como la integración del dinamismo de las evaluaciones del curso se ha adaptado al modo comunicativo evaluado, el análisis de los datos de esta investigación también se ha adaptado según la forma de recogida y el contenido de estos. Como resultado, se presenta un abanico de posibilidades de registro e interpretación del uso de oportunidades de aprendizaje en la evaluación.

El análisis en la evaluación de la interpretación acerca al investigador a la clasificación de oportunidades de aprendizaje sucedidas en la evaluación según su medio de acceso y a la lectura de la percepción del estudiante sobre el merecimiento de su calificación. El análisis de la evaluación presentacional permite conocer cómo registrar la repercusión de oportunidades de aprendizaje ya existentes en una evaluación de la escritura como proceso y la lógica que sustenta un modelo de calificación que tiene en cuenta tanto el acceso a las oportunidades de aprendizaje como su impacto en el proceso y en la producción de los estudiantes. El análisis de la evaluación del modo de comunicación interpersonal presenta un método de documentación de oportunidades de aprendizaje aprovechadas y reconocidas por los estudiantes en la evaluación del modo interpersonal. Por último, el análisis de la prueba gamificada, complementa el estudio aportando una forma de registrar y calificar el grado de (in)dependencia en la resolución de tareas en grupo.

Finalmente, el uso del modelo probabilístico de Rasch (Boone y Scantlebury, 2006) que explica cómo la actuación de una persona en una variable puede predecir su respuesta a una determinada pregunta relacionada con esa variable para el análisis de resultados ha solventado el inconveniente de realizar operaciones estadísticas como el cálculo del potencial de aprendizaje (LPS) con datos paramétricos no lineales procedentes de las rúbricas de las pruebas de interpretación. El uso de mapas Wright donde se observa la relación dicotómica entre los sujetos y las preguntas a partir de todas las puntuaciones obtenidas en el periodo

evaluado y el grado de logro de esas preguntas documenta la actuación independiente y mediada unificando la medida de capacidad de los estudiantes y la dificultad de las preguntas, lo que permite la comparación entre ambas resoluciones y la visibilización de la ZDP de los estudiantes.

6.2 Limitaciones

Este estudio se ha realizado en dos cursos de ELE, en contexto no experimental, con todas las implicaciones y limitaciones que implica para el aislamiento de variables para el estudio. Por el contrario, el estudio de esta intervención en un contexto real de enseñanza le aporta una validez ecológica y una replicabilidad sólida. Como toda investigación, esta tesis presenta una serie de limitaciones teóricas, metodológicas y pedagógicas.

6.2.1 Limitaciones teóricas

La revisión de la literatura sobre la ED en el campo de segundas lenguas es incompleta en el sentido de que no se han alcanzado a incluir todas las investigaciones existentes hasta la fecha. Esta limitación se visibiliza en el desconocimiento de estudios concurrentes o anteriores sobre ED a los que tuve acceso durante la redacción de la tesis como el de Davin y Gómez-Pereira (2019) sobre la implementación de la ED en formato sándwich en un contexto de clase real, o los de Davin y Herazo (2020), Summers (2008) y Erben et al (2008) acerca de la formación de profesores en mediación y ED.

6.2.2 Limitaciones metodológicas

La riqueza de la descripción de los participantes, la intervención y contexto de investigación permite realizar un análisis crítico y pertinente al paradigma sociocultural, cuyos resultados son generalizables prototípicamente, pero no estadísticamente. La generalización de resultados estadísticos es difícilmente compatible con la investigación de un individuo con una ZDP determinada que recibe una mediación individualizada.

De acuerdo con los resultados obtenidos en el análisis estadístico de las pruebas de comprensión, el LPS calculado en el segundo examen parece ser el mayor predictor de la actuación independiente de los estudiantes en las siguientes pruebas. Para presentar este dato como estadísticamente significativo hubiera sido necesario controlar el tipo de preguntas y el nivel de dificultad de los textos y preguntas de cada prueba. Sin embargo, como se señala en

el capítulo 4, no se ha pretendido controlar todas las variables que intervienen en la examinación, sino provocar o facilitar un proceso transformativo en los participantes. La desviación de la garantía del mantenimiento de la consistencia y fiabilidad en la examinación es consecuencia de concentrarse en la validez de procedimientos de examinación que observen y respeten el carácter dinámico de las capacidades de las personas en un contexto real de enseñanza y examinación.

La apropiación de las estrategias de mediación se ha documentado de diferentes maneras dependiendo del formato de la evaluación para poder identificar qué accesos han resultado más efectivos para el estudiante. Una ampliación de este estudio con un enfoque de medición cuantitativa podría seguir la propuesta de Davin et al. (2014) y calcular el *Mediation Value Score* (MVS) para conocer el grado de sintonización de la mediación para la ZDP del estudiante de caso. El MVS representa el grado en el que los estudiantes se benefician de la mediación independientemente de su puntuación final lo que, a diferencia del LPS, permite conocer si la mediación se encontraba suficientemente calibrada para el estudiante.

Desde un enfoque cualitativo, este estudio podría ampliarse de diferentes formas. Por un lado, se podría extender el estudio a un segundo estudiante de caso prototípico por motivos diferentes por los cuales se seleccionó a José (por ejemplo, por mostrar menor participación y conocer cómo repercute sobre su actuación el acceso a diferentes oportunidades de aprendizaje). Por otro lado, se podría estudiar la trascendencia del aprendizaje del plano social al plano interno a largo plazo (Poehner, 2007) para conocer si el estudiante es realmente capaz de aplicar lo aprendido en contextos nuevos.

Para terminar, dos fuentes de información que podrían haber revelado datos complementarios de interés a esta investigación son las grabaciones de las sesiones de evaluación y las entrevistas semiestructuradas con los estudiantes. Las primeras permitirían observar y estudiar con detalle los comportamientos de los estudiantes durante las oportunidades de aprendizaje. La inclusión de entrevistas semiestructuradas con los estudiantes podría revelar información concreta y relevante sobre la relación del estudiante con el aprendizaje y la evaluación, su visión del error, etc.

6.2.3 Limitaciones pedagógicas

Uno de los mecanismos implícitos de la elección metodológica es que el investigador no permanece neutral, sino que interviene y se adapta al transcurso de la investigación acción participativa. Consecuencia directa de este mecanismo ha sido el potencial de transformación

y sofisticación de los instrumentos de evaluación y calificación. Sin embargo, es necesario considerar su repercusión en el coste de consistencia de medición como en el caso del uso de diferentes rúbricas para evaluar la escritura como proceso entre B1.1 y B1.2.

Por otro lado, ahora que esta investigación concluye, se evidencia que el uso de oportunidades de aprendizaje en la evaluación del modo interpersonal, aunque registrado y categorizado de acuerdo con el acceso de mediación, sigue sin haberse representado lo suficiente en el proceso de calificación. A diferencia de la escritura como proceso, la inmediatez del mensaje en la lengua hablada acelera el ritmo del acceso a la mediación y uso de las oportunidades de aprendizaje. Una mayor agilidad en el registro del uso de oportunidades de aprendizaje permitiría su reconocimiento sobre la calificación final.

Finalmente, un lector atento y conocedor de los criterios de evaluación de contexto de estudio, observará que no se ha descrito la integración del dinamismo en el Relato Digital, uno de los componentes de evaluación del curso (ver capítulo 4). A pesar de que uno de los objetivos pedagógicos de esta tesis consistía en adaptar el sistema de evaluación del curso de manera que la experiencia del dinamismo no ocurriera de forma experimental y aislada, sino sistemática, el relato digital fue evaluado estáticamente. Al tratarse de un modo de comunicación presentacional, el modelo de evaluación dinámica de la escritura como proceso podría trasladarse a la evaluación de este proyecto partiendo de las oportunidades de aprendizaje presentes en su proceso.

6.3 Implicaciones

Anteriores investigaciones han defendido el entendimiento de la instrucción y la evaluación como una actividad única y han contribuido a la conversación en el campo de la lingüística aplicada con el cuestionamiento de la estaticidad de las capacidades lingüísticas de los estudiantes de L2 (Poehner & Lantolf, 2005) y del potencial del dinamismo para desarrollar el sistema lingüístico de los estudiantes de L2 (Poehner, 2007; Ableeva, 2010; García, 2012; Infante, 2016). Este estudio informa acerca de cómo la integración del dinamismo influye en los sistemas y criterios de evaluación, examinación y calificación de una clase de ELE. La adopción de principios más democráticos apremia un detenimiento para ser explorada en detalle puesto que implica reconocer en la evaluación un cambio en el equilibrio de poder y *statu quo* entre el evaluador y el evaluado y subsumir que el primero no es el dueño del conocimiento, sino que este es complejo y que incluso terceras personas pueden intervenir como fuentes de conocimiento (Shohamy, 2001, p. 379).

La ED no está exenta de complejidades y desafíos. Algunos de sus inconvenientes coinciden con los que Bordón (2006) señala sobre la evaluación formativa como la viabilidad en grupos de muchos estudiantes o sobre el posible rechazo o recelo ante procedimientos de evaluación a los que los estudiantes no estén acostumbrados. Como otras investigaciones apuntan (García, 2012; Williams et al., 2013; Davin y Herazo, 2016) la personalidad y el grado de comodidad del participante con el objeto de la intervención, sea estudiante o profesor, influye en su espectro de aceptación-rebelión hasta manifestar voluntariedad o reticencia al cambio. En línea con las conclusiones de Colby-Kelly y Turner (2007) la orientación acompañada por un componente motivacional, como puede ser obtener el reconocimiento de aprendizaje, parece útil y motivante para algunos estudiantes, pero no necesariamente para aquellos que no se lo toman en serio. En el caso de José, la orientación es útil cuando le permite aprender o demostrar su control mediado. En las pruebas interpretativas, José accede y aprovecha distintas oportunidades de aprendizaje, entre las que destaca la orientación del profesor, la socialización en las pruebas interactivas, y la imitación y la socialización en las presentacionales. Sin embargo, al mismo tiempo, su caso concuerda con la premisa de Davin et al. (2014) como ejemplo de estudiante para quien aprender durante una prueba sea algo demasiado novedoso e incluso contrario a sus esquemas mentales sobre la evaluación.

La reflexión final del caso de estudio muestra el quebranto de los esquemas mentales que el estudiante tiene sobre la evaluación y la fiabilidad de la calificación. Este comentario, que revela las expectativas de lo que es evaluar y calificar, es sintomático de la confusión entre los conceptos evaluación, calificación, consistencia y validez que hay en el mundo educativo y que afecta tanto a estudiantes como a profesores (Erben et al, 2008). Aunque en una de las actividades de clase se preguntó a los estudiantes explícitamente por su concepto de evaluación en L2, para conocer si la participación en evaluaciones dinámicas puede producir cambios en el nivel de conciencia sobre la evaluación de los estudiantes sería interesante intervenir más sistemáticamente sobre su propia conciencia de la evaluación.

De igual manera, considerando que una de las dificultades añadidas para el profesor es la necesidad de reflexionar sobre un doble rol en el contexto de evaluación (Veen et al., 2016), es clave fomentar una expansión conceptual en los profesores en la que se confronten ideas previas sobre el papel y las posibilidades de la evaluación educativa (Esteve et al., 2018). Como se indicó en el capítulo 3, reconociendo la complejidad añadida de planificación, administración y calificación del dinamismo, se podría considerar que la vulnerabilidad de la ED se encuentra en su practicidad. Para superar este impedimento es necesario optimizar los recursos disponibles de diseño y desarrollo de herramientas y materiales y de administración

espaciotemporal y asumir el coste de innovación. Es decisión del profesor considerar si la información que rinde evaluar dinámicamente para el profesor-evaluador, así como la reacción que provoca en el estudiante-evaluado es lo suficientemente rica y/o no puede obtenerse de otra manera como para invertir en ella. Es obligación del profesor, plantearse si la misma consistencia práctica de la evaluación estática es válida para medir capacidades dinámicas como el aprendizaje de una segunda lengua. Esta investigación sostiene que no lo es. En línea con Black (2004), las evaluaciones formales tradicionales al menos deben suplementarse con evaluaciones en el contexto de trabajo o de tareas complejas en las que la interacción con otros sea integral y puedan interpretarse según una teoría sociocultural de aprendizaje en el sentido más amplio. La clave se encuentra en no olvidar que el apoyo en el mundo real forma parte de la ecología del aprendizaje de la lengua.

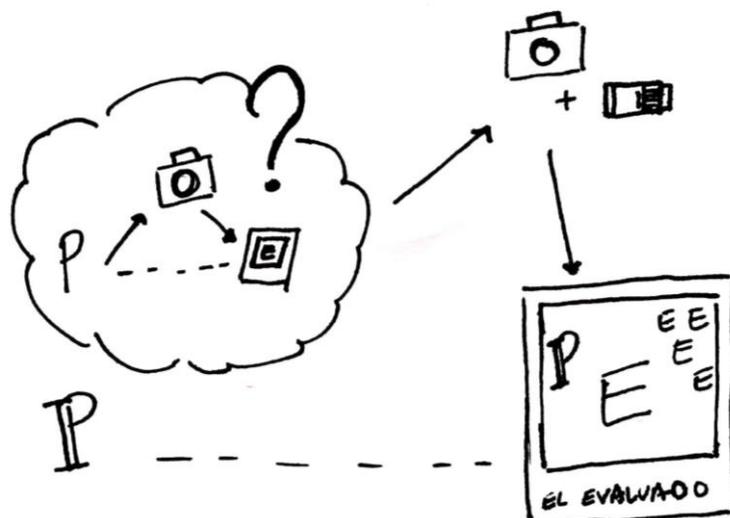
Esta es precisamente la forma en la que la inclusión del dinamismo en la evaluación altera la foto del evaluado. El dinamismo se podría asemejar a una lente gran angular que permite fotografiar diferentes planos en el paisaje de la evaluación (individual, social, mediado) haciendo que estos aparezcan enfocados, nítidos e integrados en la imagen del estudiante evaluado. La lente gran angular, gracias a su amplio ángulo de visión, permite fotografiar al sujeto sin perder su entorno. En la evaluación, el dinamismo permite capturar al estudiante relacionándose con las oportunidades de aprendizaje porque también incluye el resto de los elementos que intervienen en este entorno como la orientación, diferentes oportunidades, socialización, etc. En otras palabras, al no enfocarse en un primer plano, el dinamismo permite conservar el entorno del estudiante en la evaluación como el gran angular permite enfocar el entorno del sujeto en la foto.



Gráfico 36. Fotografía de primer plano vs. Fotografía con gran angular

Diario de la investigadora (VI)

El acercamiento a la teoría sociocultural de la mano de Eduardo me ha permitido cuestionar la realidad desde la coherencia entre lo que uno dice, lo que uno hace y las herramientas que usa. Así como los datos procedentes de las reflexiones y actuaciones independientes y mediadas de José documentan la realidad del estudiante de caso, mi realidad como profesora queda documentada en la lectura de mi entendimiento de la evaluación, en la ilustración de las acciones que he ido tomando para evaluar en consonancia y en los materiales y herramientas que he usado para ello. Esta tesis que ahonda en el objeto de estudio de la evaluación y explica mi aproximación al análisis de este objeto, materializa mi realidad como investigadora.



Diario de la investigadora y José (I)

José, gracias por darme la oportunidad de aprender contigo. Antes de despedirme, quería contarte que he estado escribiendo un diario donde he ido plasmando reflexiones y dibujos. Una de sus páginas incluye este mensaje para el niño de tu relato. ¿Te animas tú a hacerle el dibujo?

¡Hola!

Oye, ¿Cuántos goles ha marcado esa pelota entre tu palmera y la palmera de al lado?

*José me ha dicho que te gustaría saber cómo se desarrolla tu palmera. Te propongo una idea:
Explora a su alrededor.*

*Toca sus hojas cuando llueva y sabrás si recibe suficiente agua.
Cuando haga sol, mira al suelo.
Fíjate si proyecta sombra ¿se cobija alguien a descansar en ella?
¿Has visto si en el suelo hay hojas caídas o has visto a alguien podándola?*

*Verás, es normal que no veas todos los cambios que le ocurren a tu palmera mientras se desarrolla.
¡Las palmeras crecen lentamente para vivir siglos!
Pero su tallo siempre hablará de su desarrollo.*

*¿Ves el tallo de la palmera de al lado en forma de cacahuete?
Eso es que los jardineros la podan a menudo.*

*¿Y la que tiene el tallo retorcido?
Mira, esa palmera no ha recibido suficiente agua y luz.
Para poder desarrollarse, su tallo se ha ido desviando, buscando los nutrientes.*

Por eso, si quieres saber cómo se desarrolla tu palmera, puedes mirar ahora su entorno.

Un abrazo,

Susana

BIBLIOGRAFÍA

- Ableeva, R. (2010). *Dynamic assessment of listening comprehension in second language learning* [Tesis doctoral]. Repositorio de PennState.
https://etda.libraries.psu.edu/files/final_submissions/5374.
- Ableeva, R. (2008). The effects of dynamic assessment on L2 listening comprehension. En J. P. Lantolf & M. E. Poehner (Eds.), *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*, 57-86. Equinox
- Adair-Hauck, B., Glisan, E. W., Troyan, F. J., & American Council on the Teaching of Foreign Languages. (2013). *Implementing integrated performance assessment*. American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Ahmadi S. M., & Beheshti S. (2018). Interactionist and interventionist group dynamic assessment (GDA) and EFL learners' listening comprehension development. *Iranian Journal of Language Teaching Research* 6(3), 37-53.
- Agheshteh, H. (2015). Dynamic Assessment for better placement: Implications of Vygotsky's ZAD and ZPD. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4(5), 190-197.
doi: 10.7575/aiac.ijalel.v.4n.5p.190
- Alavi, S. M., Kaivanpanah, Sh. & Shabani, K. (2012). An inventory of mediational strategies for teaching listening. *The Journal of Teaching Language Skills*, 3(4), 27-58.
- Alderson, C., & Wall, D. (1993). Does washback exist? *Applied Linguistics*, 14(2), 115–129.
<https://doi.org/10.1093/applin/14.2.115>
- Aljaafreh, A., & Lantolf, J. P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, 78(4), 465-483.
- Anton, M. (2008). Propuestas para un marco de evaluación dinámica para programas de español como lengua extranjera. En S. Pastor Cesteros, and S. Roca Marin (Eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2* (pp. 150-161). Universidad de Alicante. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0150.pdf
- Antón, M. (2013). *Métodos de evaluación de ELE*. Arco/Libros.

- Antón, M. (2019). Expanding the role of Dynamic Assessment in language education. En P. García (Ed.), *Language and Sociocultural Theory*, 6(SpecialIssue1), 116–131.
<https://doi.org/10.1558/lst.38913>
- Aryadoust, V., Ng, L. Y., & Sayama, H. (2020). A comprehensive review of Rasch measurement in language assessment: Recommendations and guidelines for research. *Language Testing*.
<https://doi.org/10.1177/0265532220927487>
- Bahramlou, K., & Esmaili, A. (2019). The effects of vocabulary enhancement exercises and Group Dynamic Assessment on word learning through lexical inferencing. *Journal of Psycholinguistic Research*, 48(4), 889-901. doi:10.1007/s10936-019-09638-x
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford Univ. Press.
- Bandura, A. (1997). *La auto-eficacia: El ejercicio del control*. WH Freeman.
- Birjandi, P. & Ebadib, S. (2012) Microgenesis in dynamic assessment of L2 learners' socio-cognitive development via Web 2.0. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 32, 34-49.
 doi: 10.1016/j.sbspro.2012.01.006
- Black, P. (2004). Dreams, strategies, and systems. En H. Daniels & A. Edwards (Eds.), *The RoutledgeFalmer Reader in Psychology of Education*. RoutledgeFalmer.
- Boone, W. J., Staver, J. R., & Yale, M. S. (2013). *Rasch analysis in the human sciences*. Springer Science & Business Media.
- Boone, W. J., Townsend, J. S., & Staver, J. (2011). Using Rasch theory to guide the practice of survey development and survey data analysis in science education and to inform science reform efforts: An exemplar utilizing STEBI self-efficacy data. *Science Education*, 95(2), 258-280.
- Boone, W. J., & Scantlebury, K. (2006). The role of Rasch analysis when conducting science education research utilizing multiple-choice tests. *Science Education*, 90(2), 253-269.
- Bordón, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: bases y procedimientos*. Arco/Libros.
- Brown, A. L., & Ferrara, R. A. (1985). Diagnosing zones of proximal development. En J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 273-305). CUP.

- Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2010). *Language assessment: Principles and classroom practices*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Carr, M., & Claxton, G. (2004). Tracking the development of learning dispositions. En H. Daniels & A. Edwards (Eds.), *The RoutledgeFalmer Reader in Psychology of Education* (pp. 106-131). RoutledgeFalmer.
- Colby-Kelly, C., & Turner, C. E. (2007). AFL research in the L2 classroom and evidence of usefulness: Taking formative assessment to the next level. *Canadian Modern Language Review*, 64(1), 9–37. doi: 10.3138/cmlr.64.1.009
- Colmenares, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115.
- Compernelle, R. A., & Zhang, H. (2014). Dynamic assessment of elicited imitation: A case analysis of an advanced L2 English speaker. *Language Testing*, 31(4), 395-412. doi:10.1177/0265532213520303
- Consejo de Europa (2002): *El Marco común europeo de referencia para las lenguas aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Anaya y CVC. Disponible en <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161-170. doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161.
- Cordero, C. (2018): *Escape Room educativo*, Agora abierta. Recuperado el 14 de julio 2018 de <https://www.agorabierta.com/2018/03/escape-room-educativo/>
- Corpas, J., Garmendia, A., Soriano, C., & Sans, B. N. (2013). *Aula 3*. Difusión.
- Corpas, J., Garmendia, A., Soriano, C., & Sans, B. N. (2013). *Aula 4*. Difusión.
- Daneshfar, S., Aliasin, S. H., & Hashemi, A. (2018). The effect of dynamic assessment on grammar achievement of Iranian third grade secondary school EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(3), 295-305. doi:10.17507/tpls.0803.04
- Davin, K. J. (2016). Classroom dynamic assessment: A critical examination of constructs and practices. *The Modern Language Journal*, 100(4), 813-829. doi:10.1111/modl.12352
- Davin, K. & Gómez Pereira, D. (2019). Evaluating instruction through classroom Dynamic Assessment: A sandwich approach. *Language and Sociocultural Theory*, 6(1), 6-31.

<https://doi.org/10.1558/1st.38914>

- Davin, K. & Donato, R. (2013). Student collaboration and teacher-directed classroom dynamic assessment: A complementary pairing. *Foreign Language Annals*, 46(1), 5-22.
doi:10.1111/flan.12012
- Davin, K. J. & Herazo, J. D (2020). Reconceptualizing Classroom Dynamic Assessment: Lessons from Teacher Practice. En M. Poehner & O. Inbar-Lourie (Eds.) *Toward a Reconceptualization of Second Language Classroom Assessment* (p. 197-217). Springer.
- Davin, K. J., Herazo, J. D., & Sagre, A. (2017). Learning to mediate: Teacher appropriation of dynamic assessment. *Language Teaching Research*, 21(5), 632–651. doi: 10.1177/1362168816654309
- Davin, K. J., Troyan, F. J., & Hellmann, A. L. (2014). Classroom dynamic assessment of reading comprehension with second language learners. *Language and Sociocultural Theory*, 1(1), 1-23.
<https://doi.org/10.1558/1st.v1i1.1>
- Di Pietro, R. J. (1987). *Strategic interaction: Learning languages through scenarios*. Cambridge University Press.
- Dweck, C. S. (1991). Self-theories and goals: Their role in motivation, personality, and development. En R. A. Dienstbier (Ed.), *Current theory and research in motivation, Vol. 38. Nebraska Symposium on Motivation, 1990: Perspectives on motivation* (p. 199–235). University of Nebraska Press.
- Duff, P. (2008) *Case Study Research in Applied Linguistics*. Lawrence Erlbaum/Taylor & Francis.
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology* (21)5, 598-628. doi.org/10.1177/0959354311419252
- Erben T., Ban, R. & Summers, R. (2008). Changing examination structures within a college of education: the application of dynamic assessment in pre-service ESOL endorsement courses in Florida. En J. P. Lantolf & M. E. Poehner (Eds.). *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*, 87-114. Equinox
- Esteve, O., Fernández, F., & Bes, A. (2018). Pre-service teacher education from a sociocultural perspective: A case-study on teaching learning through conceptual mediation. *Language and Sociocultural Theory*, 5(2), 83–107. doi: 10.1558/1st.37792
- Farangi, M. R. & Saadi, Z. K. (2017). Dynamic assessment or schema theory: The case of listening

- comprehension. *Cogent Education*, 4(1). doi: 10.1080/2331186X.2017.1312078
- Feuerstein, R., Rand, Y., & Hoffman, M. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers: The learning potential assessment device (LPAD)*. University Park Press.
- Fischer, C. & King, R. (1995). *Authentic Assessment*. Corwin Press.
- Fulcher, G. & Davidson, F. (2009). Test architecture, test retrofit. *Language Testing* 26(1), 123-144. doi: 10.1177/0265532208097339
- García, P. (2019). Dynamic Assessment: Promoting In-Service teachers' conceptual development and pedagogical beliefs in the L2 classroom. En P. García (Ed), *Language and Sociocultural Theory* 6(SpecialIssue1), 32-62..
- García, P. (2018, June 19). *Evaluación dinámica en la clase de ELE* [Conferencia]. Seminarios Globales, Universidad de Navarra, Pamplona, Spain.
- García, P. (2012). *Verbalizing in the second language classroom: The development of the grammatical concept of aspect* [Tesis doctoral]. Repositorio de UMass. https://scholarworks.umass.edu/open_access_dissertations/640.
- García, P. (2010). Dynamic assessment and the Spanish classroom: Implications for teaching. *Actas del IX Congreso Internacional de Lingüística General*. 949-963. ISBN: 987-84-693-6786-5.
- Grigorenko, E. L., & Sternberg, R. J. (1998). Dynamic testing. *Psychological Bulletin*, 124(1), 75–111. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.1.75>
- Hamavandi, M., Rezai M. J. & Mazdayasna, G. (2017). Dynamic assessment of morphological awareness in the EFL content. *Cogent Education*, 4(1). doi: 10.1080/2331186X.2017.1324254
- Haywood, H. C. & Lidz, C. S. (2007). *Dynamic assessment in practice: Clinical and educational applications*. Cambridge University Press.
- Haywood, H. C. (1997). Interactive assessment. En Taylor, R. (Ed.), *Assessment of Individuals with Mental Retardation* (pp. 108-129) Singular Publishing Group.
- Herazo, J. D., Davin, K. J., & Sagre, A. (2019). L2 Dynamic Assessment: An activity theory perspective. *The Modern Language Journal*, 103(2), 443-458. doi:10.1111/modl.12559

- Herazo, J. D., & Donato, R. (2012). Making meaning in interaction: Researching the connection between professional development and teacher practice. En B. Yoon & H. K. Kim (Eds.), *Teachers' roles in second language learning: Classroom applications of sociocultural theory* (pp. 19-40). Information Age Publishing.
- Herazo, Rivera, J.D., & Sagre Barboza, A. (2016). The co-construction of participation through oral mediation in the EFL classroom. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 149-163. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v18n1.49948>
- Hessamy, G. & Ghaderi, E. (2014). The role of dynamic assessment in the vocabulary learning of Iranian EFL learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 98, 645-652.
- Hill, K., & Mcnamara, T. (2011). Developing a comprehensive, empirically based research framework for classroom-based assessment. *Language Testing*, 29(3), 395–420. doi: 10.1177/0265532211428317
- Infante, P. (2016). *Mediated development: Promoting L2 conceptual development through interpsychological activity* [Tesis Doctoral]. Repositorio de Penn State. https://etda.libraries.psu.edu/files/final_submissions/13040
- Infante, P., & Poehner, M. E. (2019). Realizing the ZPD in Second Language Education: The complementary contributions of dynamic assessment and mediated development. *Language and Sociocultural Theory*, 6(SpecialIssue1), 63–91. <https://doi.org/10.1558/1st.38916>
- Johnson, L. E. (2019). *La evaluación dinámica y niveles de consciencia en la comprensión auditiva en una clase de ELE* [Trabajo Fin de Máster no publicado]. Universidad de Navarra.
- Kapp, K. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer.
- Khonamri, F. & Sana'ati, M. (2014). The impacts of dynamic assessment and CALL on critical reading: An interventionist approach. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 98, 982-989. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.508
- Khoshsima, H. & Farokhipours, S. (2016). On the role of different models of dynamic assessment on promoting speaking. *International Journal of Humanities and Cultural Studies* 2(4), 586-600.

- Kozulin, A., & Garb, E. (2001). Dynamic assessment of EFL text comprehension. *School Psychology International*, 23(1), 112-127. doi:10.1177/0143034302023001733
- Kramersch, C., & Steffensen, S. V. (2008). Ecological perspectives on second language acquisition and socialization. En P. A. Duff and N. H. Hornberger (Eds.) *Encyclopedia of language and education* (pp. 17-28) Springer Science + Business Media LLC.
- Kunnan, A. J. (2004). Test fairness. En M. Milanovic & C. Weir (Eds.), *European language testing in a global context* (pp. 27-48). Cambridge University Press.
- Lantolf, J. P. & Swain, M. (2020) Perezhivanie: the cognitive-emotional dialectic within the social situation of development. En A. Al-Hoorie y P. McIntyre (Eds.), *Contemporary language motivation theory: 60 years since Gardner and Lambert (1959)* (pp. 80-105). Multilingual Matters.
- Lantolf, J. P., Thorne, S. L., & Poehner, M. E. (2015). Sociocultural theory and second language development. En B. van Patten & J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition* (pp. 207–226). Routledge.
- Leontiev, A. A. (1981). *Psychology and the language learning process*. Pergamon Press
- López, C. (2019). *La competencia discursiva en sus constelaciones: evaluación, enseñanza y aprendizaje*. [Conferencia]. Jornada Avaluació, competència discursiva i aprenentatge de llengües, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, España.
- Luria, A. R. (1961) Study of the abnormal child. *American Journal of Orthopsychiatry. A Journal of Human Behavior*, 31, 1-16.
- Luria, A. R. (1994) *The making of mind*. Harvard University Press.
- Malamah-Thomas, Ann (1987). *Classroom interaction*. Oxford University Press.
- Marzban, A., & Nafarzadehnafari, F. (2018). The effect of interventionist classroom vs. MALL dynamic assessment on EFL learners' vocabulary learning. *Applied Linguistics Research Journal*. doi:10.14744/alrj.2018.36844
- McNamara, T. (2001). Language assessment as social practice: Challenges for research. *Language Testing*, 18(4), 333–349. doi: 10.1177/026553220101800402.
- McNamara, T. F. & Roever, C. (2006). *Language testing: the social dimension*. Blackwell Pub.

- McNamara, T., & Knoch, U. (2012). The Rasch wars: The emergence of Rasch measurement in language testing. *Language Testing*, 29(4), 555-576.
- Meadows, S. (2004). Models of cognition in childhood: metaphors, achievements, and problems. En H. Daniels & A. Edwards (Eds.), *The RoutledgeFalmer Reader in Psychology of Education*. RoutledgeFalmer.
- Mendez, A. (2014a). *Las evaluaciones de Aula 3 Nueva Edición*. Difusión.
- Mendez, A. (2014b). *Las evaluaciones de Aula 4 Nueva Edición*. Difusión.
- Messick, S. (1996). Validity and washback in language testing. *Language Testing*, 13(3), 241–256. <https://doi.org/10.1177/026553229601300302>
- Messick, S. (1989). Validity. En R. L. Linn (Ed.), *The American Council on Education/Macmillan series on higher education. Educational measurement* (pp. 13–104). Macmillan Publishing y American Council on Education.
- Negueruela, E. (2019, Octubre 25). *Comunicación interpersonal* [Taller formativo]. Talleres de Investigación e Innovación en ILCE, Universidad de Navarra, Pamplona, España.
- Negueruela, E. (2018). *From communicative system to sociocultural activity* [Taller formativo]. Talleres de Investigación e Innovación en ILCE, Universidad de Navarra, Pamplona, España.
- Negueruela-Azarola, E. (2013). Comunicación y pensamiento verbal en la enseñanza de la gramática: un enfoque conceptual. *Miríada Hispánica*, 6, 53-70.
- Pedraz, P. (2018): *Lleva el juego siempre encima y olvídate de momento de la ludificación*. A la luz de una bombilla. Recuperado el 14 de julio 2018 de <https://www.alaluzdeunabombilla.com/2018/07/10/lleva-el-juego-siempre-encima-y-olvidate-de-momento-de-la-ludificacion/>
- Pishghadam, R. & Barabadi, E. (2012). Constructing and validating computerized dynamic assessment of L2 reading comprehension. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 15(1), 73-95.
- Pishghadam, R., Barabadi, E., & Kamrood, A. M. (2011) Assessment of L2 reading comprehension on high and low achievers. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(6), 1353-1358. doi: 10.4304/jltr.2.6.1353-1358

- Pitoniak, M., & Royer, J. (2001). Testing Accommodations for Examinees with Disabilities: A Review of Psychometric, Legal, and Social Policy Issues. *Review of Educational Research*, 71(1), 53-104.
- Plessi, P. (2011). *Evaluar: cómo aprenden los estudiantes el proceso de valoración*. Narcea.
- Poehner, M. E. (2018). A casebook of Dynamic Assessment in foreign language education. *Center for Advanced Language Proficiency Education and Research*, The Pennsylvania State University.
- Poehner, M. E. (2007). *Beyond the test: L2 dynamic assessment and the transcendence of mediated learning*. *The Modern Language Journal*, 91(3), 323-340.
- Poehner, M. E. (2008). Both sides of the conversation: the interplay between mediation and learner reciprocity in dynamic assessment. En J. P. Lantolf & M. E. Poehner (Eds.). *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*, 33-56. Equinox
- Poehner, M. E. (2005). *Dynamic assessment of oral proficiency among advanced L2 learners of French* [Tesis doctoral]. Repositorio de PennState.
https://etda.libraries.psu.edu/files/final_submissions/4078.
- Poehner, M. E., & Infante, P. (2016). Dynamic Assessment in the language classroom. En Tsagari, D., & In Banerjee, J. (Eds.). *Handbook of Second Language Assessment*, 275-290. De Gruyter Mouton.
- Poehner, M. E. & Lantolf, J. P. (2003). *Dynamic assessment of L2 development: Bringing the past into the future*. CALPER Working Papers Series, No. 1. The Pennsylvania State University, Center for Advanced Language Proficiency, Education and Research.
- Poehner, M. E. & Lantolf, J. P. (2005). Dynamic assessment in the language classroom. *Language Teaching Research*, 9(3), 233-265.
- Poehner, M. E. & Lantolf, J. P. (2013). Bringing the ZPD into the equation: Capturing L2 development during Computerized Dynamic Assessment (C-DA). *Language Teaching Research* 17(3) 323-342. doi: 10.1177/1362168813482935
- Poehner, M. E., Zhang, J., & Lu, X. (2015). Computerized dynamic assessment (C-DA): Diagnosing L2 development according to learner responsiveness to mediation. *Language Testing*, 32(3), 337–357. doi: 10.1177/0265532214560390
- Poehner, M.E. (2008). *Dynamic Assessment: A Vygotskian approach to understanding and promoting second language development*. Springer

Publishing.

- Poehner, M.E. (2009). Group dynamic assessment: Mediation for the L2 Classroom. *TESOL Quarterly*, 43(3), 471–491.
- Poehner, M. E., Davin, K. J., & Lantolf, J. P. (2016). Dynamic Assessment. *Language Testing and Assessment*, 1-14. doi:10.1007/978-3-319-02326-7_18-1
- Popham, W. J. (1975). *Educational evaluation*. Prentice-Hall.
- Rea-Dickins, P. (Junio, 2006). Teachers-as-raters, teachers-as-facilitators of language development: Is there a tug of war? [Comunicación] Join meeting of the American Association for Applied Linguistics of the American Association for Applied Linguistics and Association canadienne de linguistique appliqué/Canadian Association of Applied Linguistics, Montreal, QC.
- Robbins, D. (2001). *Vygotsky's psychology-philosophy. A metaphor for language theory and learning*. Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Schmuckler, M. A. (2001). What is ecological validity? A dimensional analysis. *Infancy*, 2(4), 419-436.
- Shabani, K. (2012). Dynamic assessment of L2 learners' reading comprehension processes: A Vygotskian perspective. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 32, 321-328. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.01.047
- Shabani, K. (2014). Dynamic assessment of L2 listening comprehension in transcendence tasks. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 98, 1729-1737.
- Shabani, K. (2018). Group Dynamic Assessment of L2 Learners' Writing Abilities. *Iranian Journal of Language Teaching Research* 6 (1), 129-149.
- Shohamy, E. (2001). Democratic assessment as an alternative. *Language Testing*, 18(4), 373–391. doi: 10.1191/026553201682430094
- Simons, H. (2013). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Ediciones Morata, S. L
- Slavin, R. (2004). Does cooperative learning increase achievement? En H. Daniels & A. Edwards (Eds.), *The RoutledgeFalmer Reader in Psychology of Education*. RoutledgeFalmer.
- Smith, I. (2007). *Assessment & learning pocketbook*. Management Pocketbooks.

- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). *Dynamic testing: the nature and measurement of learning potential*. Cambridge University Press.
- Taheri, R. & Dastjerdi, V. (2016). Impact of dynamic assessment on Iranian EFL learners' picture-cued writing. *International Journal of Foreign Language Teaching and research* 4(13), 129-144.
- Tabatabaee, M., Alidoust, M., & Sarkeshikian, A. H. (2018). The effect of interventionist and cumulative group dynamic assessments on EFL Learners' Writing Accuracy. *Applied Linguistics Research Journal*, 2(1), 1-13. doi:10.14744/alrj.2018.36854
- Teo, A. (2012). Promoting EFL students' inferential reading skills through computerized dynamic assessment. *Language Learning & Technology*, 16(3), 10-20.
- Thurlow, M. L., House, A., Boys, C., Scott, D., & Ysseldyke, J. (2000). *State participation and accommodations policies for students with disabilities: 1999 update (Synthesis Report 33)*. University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.
- Tzuriel, D. (2001). Dynamic assessment of learning potential. En J. J.W. Andrews, D. H. Saklofsky y H. L. Janzen (Eds.) *Handbook of Psychoeducational Assessment*, (pp. 451-496). Academic Press.
- Van Compernelle, R. A., & Zhang, H. (2014). Dynamic Assessment of elicited imitation: A case analysis of an advanced L2 English speaker. *Language Testing*, 31(4), 395-412.
- Van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning. A sociocultural perspective*. Kluwer Academic Publishers.
- Veen, C. Dobber, M., & Oers, B. (2016). Implementing dynamic assessment of vocabulary development as a triological learning process: A practice of teacher support in primary education schools. *Language Assessment Quarterly*, 13(4). doi: 10.1080/15434303.2016.1235577
- Verdía, E. Rodrigo, C. & Higuera, M. (20 de diciembre de 2019). *La evaluación dinámica en el examen DADIC [Comunicación]*. VI Jornada Internacional en Psicología Sociocultural y Lingüística Aplicada, Pamplona, Universidad de Navarra.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.
- William, D. (2012). Feedback: Part of a system. *Educational Leadership*, 70, 1, 30-34.

- Williams, L., Abraham, L. B., & Negueruela-Azarola, E. (2013). Using concept-based instruction in the L2 classroom: Perspectives from current and future language teachers. *Language Teaching Research*, 17(3), 363–381. doi: 10.1177/1362168813482950
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage.
- Zhang, J., & Lu, X. (2019). Measuring and supporting second language development using computerized dynamic assessment. *Language and Sociocultural Theory*, 6(1), 92-115. <https://doi.org/10.1558/lst.31710>
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91.



Otoño 2019

Español B1.1: Comunicación y cultura

Lunes a jueves 12:00-1:30 pm Aula 510 Edificio Biblioteca

Instructor: Susana Madinabeitia
E-mail: smadinabeitia@unav.es
Horas de consulta: Cita por email

¡Bienvenidos a ILCE! www.unav.edu/ilce

Español B1.1 es un curso intensivo de 6 ECTS que se ofrece de todos los días (de lunes a jueves) durante 6 semanas. Las clases del curso van del lunes 9 de septiembre al jueves 17 de octubre (ambos inclusive).

Primer día: martes 3 de SEPTIEMBRE a las 2:00 PM en AULA 6 FCom

FECHAS IMPORTANTES:

Proyección RELATOS FINALES: miércoles 16 septiembre

EXAMEN FINAL: jueves 17 octubre

¡Instagram!

<https://www.instagram.com/ilceunav/>

¡Síguenos en Facebook!

<https://www.facebook.com/ILCE-Universidad-de-Navarra-1641563686097244/>

¡Vimeo!

<https://vimeo.com/ilceunav>

APROXIMACIÓN PEDAGÓGICA DE ILCE

ILCE impulsa el desarrollo de habilidades comunicativas orales y escritas en español a través de un enfoque interactivo por tareas. Los cursos se basan en la participación activa de los estudiantes en ejercicios que requieren el uso del idioma variando según el registro y el contexto. La evaluación del estudiante mide sus habilidades orales y escritas, así como su conocimiento y comprensión de la lengua y culturas españolas.

PRERREQUISITOS

Este curso está diseñado para estudiantes de español como segunda lengua que hayan ya cursado español de nivel A2 (inicial) o equivalente.

OBJETIVOS:

- (1) El dominio de habilidades comunicativas orales y escritas en español.
- (2) El estudio de textos y artefactos culturales para apreciar la rica cultura del mundo de habla hispana.
- (3) El alcance superior del idioma a través del estudio de la gramática, la ortografía y la sintaxis para poder escribirlo con coherencia y precisión.

APROXIMACIÓN PEDAGÓGICA

El programa se centra en el desarrollo de las competencias orales y escritas en español, a través de actividades de interacción y la participación activa. Se espera que los estudiantes se impliquen en la participación tanto en pequeños como en grandes grupos de trabajo.

LITERACIDAD GLOBAL Y RESULTADOS DE APRENDIZAJE

“Global responsible literacy” o “la literacidad global responsable” mide la capacidad del estudiante de involucrarse en prácticas socioculturales como la creación, presentación e interpretación de ideas a partir de textos orales y escritos en español. No sólo engloba la comunicación oral y escrita sino que además enfatiza el razonamiento crítico y la responsabilidad social del alumno para que pueda apreciar e interpretar adecuadamente el significado de artefactos culturales, artísticos, así como el dominio de nuevas tecnologías.

Según los resultados de aprendizaje el estudiante será capaz de:

COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA

- a. Comenzar a desarrollar capacidades comunicativas en la lengua meta para alcanzar un nivel básico en las competencias orales y escritas que le permita al estudiante participar de forma efectiva en conversaciones formales e informales acerca de varios temas, como la vida universitaria, la familia, los pasatiempos, la infancia, la comida, la salud, la actualidad, las nuevas tecnologías, así como asuntos sobre política, cultura y religión.
- b. Comenzar a desarrollar un nivel básico para presentar y explicar información académica y no académica en la lengua meta delante de un público. Escribir una redacción (ensayo) analítica consultando fuentes sobre el tema elegido (2-3 páginas, 1000 palabras).

RAZONAMIENTO CRÍTICO Y RESPONSABILIDAD SOCIAL (CONCIENCIA SOCIAL RESPONSABLE)

- c. Escribir breves ensayos argumentativos tras la exposición y el estudio de las tres funciones básicas: descripción, narración y argumentación, por medio del uso de herramientas analíticas y nociones gramaticales básicas correspondientes a estas tres funciones.
- d. Comenzar a desarrollar una conciencia social responsable, de tolerancia y entendimiento hacia las ricas y diversas culturas del mundo de habla hispana: desde un conocimiento geográfico a temas históricos, políticos, de actualidad y diversidad cultural.

APRECIACIÓN ARTÍSTICA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

- e. Comenzar a apreciar y entender los productos culturales artísticos y no artísticos en otra lengua. Contextualizar y analizar materiales auténticos como artículos periodísticos, obras literarias breves (cuentos y poemas), cortos y largometrajes. Leerlos en la lengua meta con suficiente precisión para captar la idea principal de los mismos.
- f. Comenzar a trabajar con nuevas tecnologías y desarrollar literacidades digitales para el estudio y aprendizaje de nuevas lenguas y culturas. Participar en blogs, foros de debate y colaboraciones virtuales. Los estudiantes empiezan su dominio para acceder, definir y manejar la información en un entorno digital multilingüe. Desarrollar proyectos digitales como el relato digital.

ESPAÑOL: EL IDIOMA DE LA CLASE

La clase será impartida en español para la máxima exposición del estudiante al idioma. El curso tiene un enfoque comunicativo, por eso también se espera que los alumnos participen e interactúen entre ellos en español. Si algún estudiante necesita aclaraciones o tiene cualquier duda, puede dirigirse al instructor en inglés después de clase o en las horas de consulta.

LIBRO OBLIGATORIO:

AULA 3. *Curso de español*. Jaime Corpas, Agustín Garmendia, Carmen Soriano. Barcelona: Difusión, 2013

Website del curso en: Aula Virtual ADI (Blackboard)

EVALUACIÓN

La evaluación y el cálculo de las notas reflejan las actividades y materiales de instrucción del curso. Se evaluará al estudiante en base a los objetivos del curso y los siguientes componentes:

Componentes	Porcentaje
Participación en clase y actividades ILCE	10%
Tareas	10%
2 Redacciones	20%
2 Exámenes orales	15%

Examen parcial	10%
Examen final	15%
Relato digital	20%
TOTAL	100%

ASISTENCIA

Como el curso tiene un enfoque comunicativo, la asistencia a clase es fundamental. Se entiende que siempre hay imprevistos, así que el curso permite una ausencia sin excusa durante el semestre. A partir de la segunda ausencia sin justificante, la nota final se verá afectada (un punto menos del porcentaje final por cada ausencia, de un total de 100 puntos). Es la responsabilidad del estudiante de notificar con antelación al instructor si no va a asistir a la clase, así como contactar a otros compañeros para ver el material que perdió en la clase, así como las tareas.

Para poder recuperar algún examen u otro material si el estudiante ha estado ausente ese día, hay que aportar un justificante y entregarlo cuanto antes además de mantener informado al instructor.

PARTICIPACION (10%)

Cada estudiante se autoevaluará su nota de participación en clase (ver el criterio de evaluación) dos veces en el curso. La profesora puede subir o bajar la auto-evaluación de la nota si cree que no refleja el nivel de participación del alumno.

Se evalúa el uso del idioma en clase:

- Saludar y despedirse en español
- Usar español en clase con el profesor y entre los compañeros
- El mantener una actitud positiva para participar en las actividades de clase
- La participación en parejas y en grupos
- El guardar respeto en clase, hacia el material, la profesora y los demás compañeros, evitando usar el móvil para enviar mensajes de texto o redes sociales, así como el ordenador cuando la clase no lo requiere.

PARTICIPACION EN ACTIVIDADES DE ILCE: 5% de la nota de participación se completa con la asistencia del estudiante a actividades promovidas por ILCE: actividades organizadas por el Club de Español, intercambios de conversación o el Café internacional todos los miércoles en el aula 440 de Bibliotecas (a las 11:00 am). Debéis participar en al menos 3 actividades cada mes.

Apuntaos en el grupo de whatsapp para saber las actividades que Club de español ILCE organiza cada mes.

TAREAS (10%)

El estudiante es responsable de completar las tareas en la fecha indicada (planead con tiempo mirando el calendario). No se aceptan tareas tarde. Si el alumno tiene alguna duda sobre la tarea para el próximo día, debe hablar con el instructor durante o después de la clase. Asimismo, debe realizar una autocorrección de la sección "Más ejercicios" del manual marcando los errores con un color diferente. Las soluciones estarán disponibles en ADI.

2 REDACCIONES (20%)

Habrán dos redacciones en el curso y cada una tendrá dos borradores. El primer borrador se escribirá en el taller en clase (mirad las fechas en el calendario del curso). La nota se divide: participación y redacción en el taller de clase (40%), borrador final (50%) y corrección y revisión de la versión final (10%).

No perdáis la asistencia a clase en los días del taller ya que es parte de la nota. Los días del Taller de escritura traed el ordenador a clase.

Formato: A doble espacio, con el nombre del estudiante, el título de la redacción y el número de borrador en el margen superior derecho de la página.

Ejemplo:	Emma Aitken	Borrador 1 -o- Versión final
	Español B1.1	
	Título de la redacción	Fecha

2 EXÁMENES ORALES (15%)

Se evaluarán las habilidades orales y la pronunciación en dos exámenes orales. Los exámenes serán en parejas y fijaremos el horario con antelación. No podéis faltar ese día. Los temas serán los correspondientes a las Unidades del libro, estudiadas para el Examen escrito de ese día. Debéis reuniros con vuestro compañero/a antes para preparar las conversaciones. Ver el criterio de evaluación en el programa.

EXAMEN PARCIAL (10%)

El examen parcial evalúa la comprensión del material del curso hasta la fecha. El formato del examen refleja el tipo de tareas y actividades que se hacen en clase: actividades de comprensión auditiva y de lectura, ejercicios de vocabulario y gramática y de expresión escrita en ejercicios de redacción. Es obligatorio realizar el examen en la fecha marcada.

EXAMEN FINAL (15%)

El examen final evalúa las diferentes competencias desarrolladas en el curso. El examen refleja el formato y las actividades hechas en clase. El examen es acumulativo aunque se centra más en las últimas unidades vistas en clase. No se hacen exámenes finales fuera de la fecha indicada a continuación:

FECHA: jueves 18 OCTUBRE

RELATO DIGITAL (20%)

Vais a preparar un relato digital (*digital storytelling*) sobre vuestro crecimiento personal en Pamplona. Trabajaremos con antelación la metáfora o idea que structure vuestros relatos. Se espera que seáis creativos. El relato digital combina imágenes, pequeños vídeos y música con vuestra propia narrativa. Las presentaciones del proyecto digital tendrán lugar el jueves 10 de octubre. **La proyección final general en ILCE será el MIÉRCOLES 16 de OCTUBRE.** La asistencia a la proyección final es obligatoria. Se darán más detalles a lo largo del curso.

Podéis encontrar muchos ejemplos en nuestro canal de vimeo ILCE: <https://vimeo.com/ilceunav>

Calendario del curso: El horario está sujeto a posibles cambios dependiendo de las necesidades del curso.

Primer día: martes 3 SEPTIEMBRE a las 2:00 PM AULA 6 FCom

Semana & Fecha	Actividades en clase	Fechas importantes
Semana 1		
lunes 9 septiembre	Introducción Course syllabus Unidad 1 Volver a empezar	
martes 10 sep.	Unidad 1 Volver a empezar	
miércoles 11 sept.	Unidad 1 Volver a empezar	CAFÉ INTERNACIONAL (11 am)
jueves 12 sept.	Unidad 1 (cont.) Unidad 2 Antes y ahora	
Semana 2		
lunes 16 sept.	Unidad 2 Antes y ahora	
martes 17 sept.	Unidad 2 Antes y ahora	
miércoles 18 sept.	Unidad 2 (cont.) Unidad 3 Prohibido prohibir	CAFÉ INTERNACIONAL (11 am)
jueves 19 sept.	Unidad 3 Prohibido prohibir	Taller de escritura: <u>REDACCIÓN 1</u>

	Taller de escritura Redacción 1	
Semana 3		
lunes 23 sept.	Unidad 3 Prohibido prohibir	Subid (upload) en ADI REDACCIÓN 1 el domingo 22 septiembre
martes 24 sept.	Examen Parcial (Unidades 1-3) Examen Oral 1	<u>Estudiar para el examen 1</u> <u>Prepararse el examen oral 1</u>
miércoles 25 sept.	Unidad 4 Busque y compare	CAFÉ INTERNACIONAL (11 am)
jueves 26 sept.	Unidad 4 Busque y compare	
Semana 4	Unidad 4	
lunes 30 sept.	Busque y compare	Entrega versión final REDACCIÓN 1
martes 1 octubre	Unidad 5 Momentos especiales	
miércoles 2 octubre	Unidad 5 Momentos especiales	CAFÉ INTERNACIONAL (11 am)
jueves 3 octubre	Preparación RELATO DIGITAL Imágenes y metáforas (trabajar el story-board)	

EVALUACIÓN: NOTA DE PARTICIPACIÓN EN CLASE Y ACTIVIDADES CO-CURRICULARES DE ILCE

Nombre _____ CURSO _____ Fecha (1) _____ Fecha (2) _____

ANTES Y DESPUÉS DE CLASE	NUNCA					SIEMPRE						
(1) Me preocupo de mejorar mi español. Siempre vengo preparada a clase y completo las tareas a tiempo	(1)	1	2	3	4	5	(2)	1	2	3	4	5
DURANTE LA CLASE	NUNCA					SIEMPRE						
(2) Intento usar el español en clase (en grupos pequeños y cuando hago preguntas)	(1)	1	2	3	4	5	(2)	1	2	3	4	5
(3) Mantengo una actitud positiva y siempre estoy atento en clase. Participo activamente en las actividades y en clase en general	(1)	1	2	3	4	5	(2)	1	2	3	4	5
(4) Escucho atentamente a la profesora y respeto y escucho a mis compañeros No miro el móvil ni mi ordenador en clase para uso personal	(1)	1	2	3	4	5	(2)	1	2	3	4	5
(5) FUERA DE CLASE (Club de español, intercambios lingüísticos, café internacional) He asistido a las siguientes actividades en español (indica la fecha)	(1)	1	2	3	4	5	(2)	1	2	3	4	5
-												
-												
-												

NOTA FINAL:	(1)	/25
	(2)	/25

OBJETIVO autoevaluación 1: Márcate un objetivo para mejorar tu participación en clase durante las próximas dos semanas, teniendo en cuenta estos criterios. Ejemplo: *Voy a llevar la iniciativa en clase las próximas semanas*

Evalúa tu cumplimiento de tu objetivo anterior: Conseguido Todavía no conseguido

OBJETIVO autoevaluación 2: Márcate un objetivo para mejorar tu participación en clase durante las próximas dos semanas, teniendo en cuenta estos criterios. Ejemplo: *Voy a llevar la iniciativa en clase las próximas semanas*

Evalúa tu cumplimiento de tu objetivo anterior: Conseguido Todavía no conseguido

EVALUACIÓN: REDACCIONES

Nombre: _____

TAREAS PREVIAS: TALLER EN CLASE (10%) Y PRIMER BORRADOR (30%)		
TALLER Ha traído la redacción (debidamente organizada y redactada) a clase el día del taller. Ha trabajado rigurosamente con su compañero/a durante el taller.	10	8
Ha traído el texto. En líneas generales ha cumplido con lo que se le pedía y ha trabajado durante el taller con su compañero/a.	7	6
El texto que ha traído no cumplía con las instrucciones o extensión requeridas. Apenas ha colaborado con su compañero/a durante el taller.	4	2
No ha asistido al taller, o no ha traído el texto a clase.		0
PRIMER BORRADOR Trabajo muy bien planteado y estructurado; información completa, uso muy eficiente del vocabulario. No se observan errores en la gramática del nivel correspondiente.	30	28
Trabajo bien planteado. Bien organizado; información completa; uso bastante eficiente del vocabulario. Se observan algunos errores en la gramática del nivel correspondiente.	26	20
Trabajo no demasiado bien planteado. No está bien estructurado. La información es incompleta. El uso del vocabulario es limitado. Hay errores frecuentes en la gramática del nivel correspondiente.	15	10
VERSIÓN FINAL (50%)		
CONTENIDOS Y VOCABULARIO.		
Información muy completa. Amplia variedad de ideas y vocabulario.	20	19
Información adecuada. Las ideas están más o menos desarrolladas, pero el uso del vocabulario es algo limitado.	18	17
Información limitada. Se intuyen las ideas que se quieren presentar, pero están poco desarrolladas. Hay numerosas carencias o errores en el vocabulario.	16	15
ESTRUCTURACIÓN DEL TEXTO		
Muy bien estructurado y planteado. Buena cohesión de las ideas a lo largo del texto.	10	9
Se observa cierta estructura, aunque la cohesión es desigual.	8	7
La estructuración es muy limitada. No hay buena cohesión entre las ideas del texto.	6	5
PRECISIÓN GRAMATICAL		
No hay errores en la gramática de la tarea y el nivel en cuestión.	20	19
Se observa algún error ocasional.	18	17
Los errores son muy frecuentes, y a veces impiden la comprensión del texto.	16	15
REGULACIÓN Y DESARROLLO (10%)		
El estudiante ha desarrollado su escritura como resultado de la mediación: hay evidencias de autorregulación y heterorregulación en todo el proceso de escritura. El estudiante ha transformado el modelo provisto. El estudiante ha corregido y editado cuidadosamente su redacción: la lista de errores contiene explicaciones detalladas y una reflexión de la escritura.	10	8
El estudiante ha desarrollado su escritura como resultado de la mediación: hay evidencias de autorregulación y heterorregulación en parte del proceso de escritura. El estudiante ha mejorado la redacción: la lista de errores es adecuada pero las explicaciones son simples.	7	5
El estudiante no ha desarrollado su escritura como resultado de la mediación: hay escasas evidencias de autorregulación y/o heterorregulación. El estudiante ha editado algo su redacción: la lista de errores es mínima o incompleta. No aparece reflexión.	4	2
		Total: /100

RESOLUCIÓN DE LA TAREA		
Ha completado la tarea sin dificultades. Su discurso es siempre comprensible. No precisa de ayuda. Mantiene una actitud activa y segura durante todo el examen.	10	9
Ha completado la tarea sin apenas dificultades. Discurso comprensible para un interlocutor atento. Ocasionalmente ha necesitado ayuda para completar alguna idea. Bastante activo/a.	8	7
Ha completado su discurso con algunas dificultades. El discurso puede entenderlo un interlocutor acostumbrado a tratar con hablantes no nativos. Ha necesitado ayuda por parte de la profesora. El/La estudiante se ha mostrado algo pasivo/a durante la presentación.	6	5
Ha presentado serias dificultades para completar la tarea. Probablemente no la habría resuelto si el interlocutor no conociese su lengua materna. Ha necesitado mucha ayuda por parte de la profesora. Su actitud es muy pasiva.	4	3
DINÁMICA DE LA CONVERSACIÓN		
Ha conectado las ideas de manera adecuada. Se muestra cómodo/a al utilizar el español. Los turnos de palabra (si procede) se han sucedido de forma natural.	10	9
Discurso algo entrecortado a veces. El/La estudiante se muestra relativamente cómodo/a. Hay algunas pausas en el turno de palabras.	8	7
Discurso inconexo. Es necesario esforzarse mucho para poder seguir el hilo.	6	5
Respuestas breves sin conexión. La conversación ha estado más centrada en la ayuda del interlocutor que en el discurso del/la estudiante.	4	3
CLARIDAD DEL MENSAJE Y USO DEL VOCABULARIO		
Las ideas resultan claras; están bien desarrolladas, bien dirigidas, y se han estructurado de manera lógica. Se ha usado el vocabulario adecuado a la situación sin errores. Se ha empleado únicamente el español.	10	9
Las ideas han sido bastante claras, y han estado bastante bien desarrolladas; en la mayor parte del discurso se ha empleado el vocabulario adecuado, aunque con algunos errores. Ocasionalmente, el/la estudiante ha tenido dificultades para reproducir las palabras o ideas adecuadas.	8	7
No se aprecia demasiado trabajo en la estructuración de las ideas. El/La estudiante ha mostrado dificultades con el vocabulario necesario para la tarea.	6	5
Las ideas resultan confusas, poco claras, y la comunicación es pobre. Hay errores frecuentes con el vocabulario necesario para la tarea, que además, era poco adecuado. La comunicación se ha interrumpido, y el/la estudiante ha empleado su lengua materna.	4	3
PRECISIÓN Y REGISTRO		
Se ha demostrado un dominio de la gramática necesaria para la tarea. No se han producido errores de concordancia, ser/estar, etc. Además, el registro empleado era el adecuado para la tarea.	10	9
Se ha demostrado un control razonable de la gramática necesaria para la tarea. Hay algunos errores de concordancia, pero normalmente no han interferido en la comunicación. El registro empleado ha sido casi siempre adecuado.	8	7
Se ha mostrado poco control de la gramática necesaria para la tarea. Hay numerosos errores de concordancia que han interferido en la comunicación del mensaje. El registro no es adecuado.	6	5
No hay control de la gramática necesaria para la tarea. Los errores han interferido de manera constante en la comunicación. El/La estudiante parece no ser consciente del registro que necesita emplear.	4	3
REGULACIÓN Y DESARROLLO		
El estudiante ha desarrollado su expresión oral como resultado de la mediación: hay evidencias de autorregulación y heterorregulación. Ha enriquecido su discurso en planificación, contenido, capacidad argumentativa, fluidez y precisión.	10	8
El estudiante ha desarrollado su expresión oral como resultado de la mediación: hay suficientes evidencias de autorregulación y/o heterorregulación. Ha mejorado su discurso en planificación, contenido, capacidad argumentativa, fluidez y precisión.	7	5
El estudiante ha desarrollado muy poco su expresión oral como resultado de la mediación: hay escasas evidencias de autorregulación o heterorregulación.	4	2
		Total /50

CONTENIDO, ORGANIZACIÓN, GRAMÁTICA Y VOCABULARIO		
Ideas muy bien desarrolladas y organizadas en una estructura muy clara. Precisión gramatical y léxica adecuada para el nivel.	12	11
Ideas bien desarrolladas y organizadas de forma clara. Errores ocasionales en gramática y vocabulario. Adecuado a la situación, en general.	10	9
Presentación del contenido sin desarrollar. Ideas algo inconexas. Uso inadecuado de la gramática y el vocabulario propio del nivel.	8	7
Contenido escaso e irrelevante. Muy desorganizado. Uso muy limitado del vocabulario. Errores muy frecuentes de la gramática trabajada en la asignatura.	6	5
COMPONENTE AUDIO-VISUAL		
AUDIO: EXPRESIÓN ORAL		
Perfectamente comprensible. Pronunciación y entonación adecuada al nivel. Ritmo del discurso adecuado.	9	8
Comprensible en general, aunque con errores puntuales. Entonación no muy adecuada al contenido y nivel. Ritmo suficientemente adecuado.	7	6
Errores frecuentes de pronunciación, que a veces impiden la comprensión. No existe un ritmo en el discurso. Sensación de exposición atropellada o excesivamente lenta.	5	4
Incomprensible en general. Errores de pronunciación de nivel muy básico.	3	2
COMPONENTE VISUAL		
Calidad y efectividad en la elección de imágenes y fragmentos de vídeo para la transmisión del mensaje.	9	8
Imágenes adecuadas y, en general, efectivas.	7	6
Imágenes suficientemente adecuadas aunque no muy efectivas para la narración del relato.	5	4
Imágenes y vídeo inadecuados y desligados de la narración.	3	2
CREATIVIDAD: USO DE METÁFORAS Y OTROS ELEMENTOS		
Alta creatividad de la metáfora o idea que estructura la narrativa.	10	8
La metáfora o idea está presente pero no conecta bien la narrativa.	7	5
Ausencia de metáfora o creatividad. Solo son imágenes yuxtapuestas.	4	2
VERSIÓN FINAL (después del <i>feedback</i>)		
El video ha mejorado mucho al incorporar todas las sugerencias y correcciones.	10	8
El estudiante ha mejorado algo el video. Lo ha revisado parcialmente.	7	5
Muy pocos cambios en el vídeo. Casi no ha mejorado el relato digital.	4	2
		GRADE: / 50

Otoño 2019**Universidad
de Navarra****ILCE****Español B1.2: Comunicación y cultura****Lunes a jueves 12:00-1:30 pm Aula 510 Edificio Biblioteca**

Instructor: Susana Madinabeitia

E-mail: smadinabeitia@unav.es

Horas de consulta: Cita por email

¡Bienvenidos a ILCE! www.unav.edu/ilce

Español B1.1 es un curso intensivo de 6 ECTS que se ofrece de todos los días (de lunes a jueves) durante 6 semanas. Las clases del curso van del lunes 21 de octubre al 28 de noviembre (ambos inclusive).

FECHAS IMPORTANTES:**Proyección RELATOS FINALES: miércoles 26 noviembre****EXAMEN FINAL: jueves 27 noviembre**

¡Instagram!

<https://www.instagram.com/ilceunav/>

¡Síguenos en Facebook!

<https://www.facebook.com/ILCE-Universidad-de-Navarra-1641563686097244/>

¡Vimeo!

<https://vimeo.com/ilceunav>**APROXIMACIÓN PEDAGÓGICA DE ILCE**

ILCE impulsa el desarrollo de habilidades comunicativas orales y escritas en español a través de un enfoque interactivo por tareas. Los cursos se basan en la participación activa de los estudiantes en ejercicios que requieren el uso del idioma variando según el registro y el contexto. La evaluación del estudiante mide sus habilidades orales y escritas, así como su conocimiento y comprensión de la lengua y culturas españolas.

PRERREQUISITOS

Este curso está diseñado para estudiantes de español como segunda lengua que hayan ya cursado español de nivel B1 (inicial) o equivalente.

OBJETIVOS:

- (1) El dominio de habilidades comunicativas orales y escritas en español.
- (2) El estudio de textos y artefactos culturales para apreciar la rica cultura del mundo de habla hispana.
- (3) El alcance superior del idioma a través del estudio de la gramática, la ortografía y la sintaxis para poder escribirlo con coherencia y precisión.

APROXIMACIÓN PEDAGÓGICA

El programa se centra en el desarrollo de las competencias orales y escritas en español, a través de actividades de interacción y la participación activa. Se espera que los estudiantes se impliquen en la participación tanto en pequeños como en grandes grupos de trabajo.

LITERACIDAD GLOBAL Y RESULTADOS DE APRENDIZAJE

"Global responsible literacy" o "la literacidad global responsable" mide la capacidad del estudiante de involucrarse en prácticas socioculturales como la creación, presentación e interpretación de ideas a partir de textos orales y escritos en español. No sólo engloba la comunicación oral y escrita sino que además enfatiza el razonamiento crítico y la

responsabilidad social del alumno para que pueda apreciar e interpretar adecuadamente el significado de artefactos culturales, artísticos, así como el dominio de nuevas tecnologías.

Según los resultados de aprendizaje el estudiante será capaz de:

COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA

a. Comenzar a desarrollar capacidades comunicativas en la lengua meta para alcanzar un nivel básico en las competencias orales y escritas que le permita al estudiante participar de forma efectiva en conversaciones formales e informales acerca de varios temas, como la vida universitaria, la familia, los pasatiempos, la infancia, la comida, la salud, la actualidad, las nuevas tecnologías, así como asuntos sobre política, cultura y religión.

b. Comenzar a desarrollar un nivel básico para presentar y explicar información académica y no académica en la lengua meta delante de un público. Escribir una redacción (ensayo) analítica consultando fuentes sobre el tema elegido (2-3 páginas, 1000 palabras).

RAZONAMIENTO CRÍTICO Y RESPONSABILIDAD SOCIAL (CONCIENCIA SOCIAL RESPONSABLE)

c. Escribir breves ensayos argumentativos tras la exposición y el estudio de las tres funciones básicas: descripción, narración y argumentación, por medio del uso de herramientas analíticas y nociones gramaticales básicas correspondientes a estas tres funciones.

d. Comenzar a desarrollar una conciencia social responsable, de tolerancia y entendimiento hacia las ricas y diversas culturas del mundo de habla hispana: desde un conocimiento geográfico a temas históricos, políticos, de actualidad y diversidad cultural.

APRECIACIÓN ARTÍSTICA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

e. Comenzar a apreciar y entender los productos culturales artísticos y no artísticos en otra lengua. Contextualizar y analizar materiales auténticos como artículos periodísticos, obras literarias breves (cuentos y poemas), cortos y largometrajes. Leerlos en la lengua meta con suficiente precisión para captar la idea principal de los mismos.

f. Comenzar a trabajar con nuevas tecnologías y desarrollar literacidades digitales para el estudio y aprendizaje de nuevas lenguas y culturas. Participar en blogs, foros de debate y colaboraciones virtuales. Los estudiantes empiezan su dominio para acceder, definir y manejar la información en un entorno digital multilingüe. Desarrollar proyectos digitales como el relato digital.

ESPAÑOL: EL IDIOMA DE LA CLASE

La clase será impartida en español para la máxima exposición del estudiante al idioma. El curso tiene un enfoque comunicativo, por eso también se espera que los alumnos participen e interactúen entre ellos en español. Si algún estudiante necesita aclaraciones o tiene cualquier duda, puede dirigirse al instructor en inglés después de clase o en las horas de consulta.

LIBRO OBLIGATORIO:

AULA 4. Curso de español. Jaime Corpas, Agustín Garmendia, Carmen Soriano. Barcelona: Difusión, 2013

Website del curso en: Aula Virtual ADI (Blackboard)

EVALUACIÓN

La evaluación y el cálculo de las notas reflejan las actividades y materiales de instrucción del curso. Se evaluará al estudiante en base a los objetivos del curso y los siguientes componentes:

Componentes	Porcentaje
Participación en clase y actividades ILCE	10%
Tareas	10%
2 Redacciones	20%
2 Exámenes orales	15%
Examen parcial	10%
Examen final	10%
Examen gamificado	5%
Relato digital	20%

ASISTENCIA

Como el curso tiene un enfoque comunicativo, la asistencia a clase es fundamental. Se entiende que siempre hay imprevistos, así que el curso permite una ausencia sin excusa durante el semestre. A partir de la segunda ausencia sin justificante, la nota final se verá afectada (un punto menos del porcentaje final por cada ausencia, de un total de 100 puntos). Es la responsabilidad del estudiante de notificar con antelación al instructor si no va a asistir a la clase, así como contactar a otros compañeros para ver el material que perdió en la clase, así como las tareas.

Para poder recuperar algún examen u otro material si el estudiante ha estado ausente ese día, hay que aportar un justificante y entregarlo cuanto antes además de mantener informado al instructor.

PARTICIPACION (10%)

Cada estudiante se autoevaluará su nota de participación en clase (ver el criterio de evaluación) dos veces en el curso. La profesora puede subir o bajar la auto-evaluación de la nota si cree que no refleja el nivel de participación del alumno.

Se evalúa el uso del idioma en clase:

- Saludar y despedirse en español
- Usar español en clase con el profesor y entre los compañeros
- El mantener una actitud positiva para participar en las actividades de clase
- La participación en parejas y en grupos
- El guardar respeto en clase, hacia el material, la profesora y los demás compañeros, evitando usar el móvil para enviar mensajes de texto o redes sociales, así como el ordenador cuando la clase no lo requiere.

PARTICIPACION EN ACTIVIDADES DE ILCE: 5% de la nota de participación se completa con la asistencia del estudiante a actividades promovidas por ILCE: actividades organizadas por el Club de Español, intercambios de conversación o el Café internacional todos los miércoles en el aula 440 de Bibliotecas (a las 11:00 am). Debéis participar en al menos 3 actividades cada mes.

Apuntaos en el grupo de whatsapp para saber las actividades que Club de español ILCE organiza cada mes.

TAREAS (10%)

El estudiante es responsable de completar las tareas en la fecha indicada (planead con tiempo mirando el calendario). No se aceptan tareas tarde. Si el alumno tiene alguna duda sobre la tarea para el próximo día, debe hablar con el instructor durante o después de la clase. Asimismo, debe realizar una autocorrección de la sección "Más ejercicios" del manual marcando los errores con un color diferente. Las soluciones estarán disponibles en ADI.

2 REDACCIONES (20%)

Habrà dos redacciones en el curso y cada una tendrá dos borradores. El primer borrador se escribirà en el taller en clase (mirad las fechas en el calendario del curso). La nota se divide: participación y redacción en el taller de clase (40%), borrador final (50%) y corrección y revisión de la versión final (10%).

No perdáis la asistencia a clase en los días del taller ya que es parte de la nota. Los días del Taller de escritura traed el ordenador a clase.

Formato: A doble espacio, con el nombre del estudiante, el título de la redacción y el número de borrador en el margen superior derecho de la página.

Ejemplo:	Emma Aitken Español B1.2 Título de la redacción	Borrador 1 -o- Versión final Fecha
-----------------	---	---

2 EXÁMENES ORALES (15%)

Se evaluarán las habilidades orales y la pronunciación en dos exámenes orales. Los exámenes serán en parejas y fijaremos el horario con antelación. No podéis faltar ese día. Los temas serán los correspondientes a las Unidades del libro, estudiadas para el Examen escrito de ese día. Debéis reuniros con vuestro compañero/a antes para preparar las conversaciones. Ver el criterio de evaluación en el programa.

EXAMEN PARCIAL (10%)

El examen parcial evalúa la comprensión del material del curso hasta la fecha. El formato del examen refleja el tipo de tareas y actividades que se hacen en clase: actividades de comprensión auditiva y de lectura, ejercicios de vocabulario y gramática y de expresión escrita en ejercicios de redacción. Es obligatorio realizar el examen en la fecha marcada.

EXAMEN FINAL (10%)

El examen final evalúa las diferentes competencias desarrolladas en el curso. El examen refleja el formato y las actividades hechas en clase. El examen es acumulativo aunque se centra más en las últimas unidades vistas en clase. No se hacen exámenes finales fuera de la fecha indicada a continuación:

FECHA: jueves 27 NOVIEMBRE

EXAMEN GAMIFICADO (5%)

Esta prueba acumulativa evalúa las diferentes competencias desarrolladas en el curso en contexto social. El examen refleja el formato y las actividades hechas en clase y se resuelve en grupo.

RELATO DIGITAL (20%)

Vais a preparar un relato digital (*digital storytelling*) sobre vuestro crecimiento personal en Pamplona. Trabajaremos con antelación la metáfora o idea que estructure vuestros relatos. Se espera que seáis creativos. El relato digital combina imágenes, pequeños vídeos y música con vuestra propia narrativa. Las presentaciones del proyecto digital tendrán lugar el 25 de noviembre. **La proyección final general en ILCE será el MIÉRCOLES 26 de NOVIEMBRE.** La asistencia a la proyección final es obligatoria. Se darán más detalles a lo largo del curso.

Podéis encontrar muchos ejemplos en nuestro canal de vimeo ILCE: <https://vimeo.com/ilceunav>

Calendario del curso: El horario está sujeto a posibles cambios dependiendo de las necesidades del curso.

	Actividades en clase	Fechas importantes
Semana 1	Introducción	
lunes 21 de octubre	Course syllabus Unidad 1	
martes 22 de octubre	Unidad 1	
miércoles 23 de octubre	Unidad 1	CAFÉ INTERNACIONAL (11 am)
jueves 24 de octubre	Unidad 1 (cont.) Unidad 2	
Semana 2	Unidad 2	
lunes 28 de octubre	Unidad 2	
martes 29 de octubre	Unidad 2	
miércoles 30 de octubre	Unidad 2 (cont.) Taller de escritura Redacción 1	CAFÉ INTERNACIONAL (11 am) Taller de escritura: REDACCIÓN 1

jueves 31 de octubre	<i>Día de todos los santos</i>	No hay clase
Semana 3 lunes 4 de noviembre	Unidad 3	Subid (upload) en ADI REDACCIÓN 1 el domingo 4 de octubre
martes 5 de noviembre	Examen Parcial (Unidades 1-3) Examen Oral 1	<u>Estudiar para el examen 1</u> <u>Prepararse el examen oral 1</u>
miércoles 6 de noviembre	Unidad 4	CAFÉ INTERNACIONAL (11 am)
jueves 7 de noviembre	Unidad 4	
Semana 4 Lunes 11 de noviembre	Unidad 4	Entrega versión final REDACCIÓN 1
martes 12 de noviembre	Unidad 5	
miércoles 13 de noviembre	Unidad 5	CAFÉ INTERNACIONAL (11 am)
jueves 14 de noviembre	Preparación RELATO DIGITAL Imágenes y metáforas (trabajar el story-board)	
Semana 5 lunes 18 de noviembre	Redacción 2- RELATO DIGITAL -Práctica oral del relato digital (pronunciación/relato de 2 minutos)	Primera versión REDACCIÓN 2- relato digital
martes 19 de noviembre	Unidad 5	
miércoles 20 de noviembre	Examen Oral 2 Unidad 6	CAFÉ INTERNACIONAL (11 am)
jueves 21 de noviembre	Presentaciones RELATOS DIGITALES (Votación & feedback)	<u>Entrega RELATO DIGITAL</u>
Semana 6 lunes 25 de noviembre	Presentaciones RELATOS DIGITALES (Votación & feedback) Unidad 6	VERSION CORREGIDA - (VIDEO) RELATO DIGITAL

martes 26 de noviembre	PROYECCIÓN RELATOS DIGITALES Clausura del curso	
miércoles 27 de noviembre	EXAMEN FINAL	CAFÉ INTERNACIONAL (11 am)
jueves 28 de noviembre		

EVALUACIÓN: NOTA DE PARTICIPACIÓN EN CLASE Y ACTIVIDADES CO-CURRICULARES DE ILCE

Nombre _____ CURSO _____ Fecha (1) _____ Fecha (2) _____ Fecha (3) _____

ANTES Y DESPUÉS DE CLASE	NUNCA	SIEMPRE				
Me preocupo de mejorar mi español. Siempre vengo preparado a clase y completo las tareas a tiempo.	(1)	1	2	3	4	5
	(2)	1	2	3	4	5
	(3)	1	2	3	4	5
DURANTE LA CLASE	NUNCA	SIEMPRE				
Intento usar el español en clase (en pareja o grupos pequeños, cuando hago preguntas).	(1)	1	2	3	4	5
	(2)	1	2	3	4	5
	(3)	1	2	3	4	5
Mantengo una actitud positiva y siempre estoy atento en clase. Participo activamente en las actividades y en clase en general.	(1)	1	2	3	4	5
	(2)	1	2	3	4	5
	(3)	1	2	3	4	5
Escucho atentamente a la profesora y respeto y escucho a mis compañeros. No miro el móvil ni mi ordenador en clase para uso personal	(1)	1	2	3	4	5
	(2)	1	2	3	4	5
	(3)	1	2	3	4	5
FUERA DE CLASE	NUNCA	SIEMPRE				
He asistido y participado activamente en (indica fecha): - Mesa de español: - Club de cine: - Café internacional: - Excursión con el Club de español:	(1)	1	2	3	4	5
	(2)	1	2	3	4	5
	(3)	1	2	3	4	5
- AUSENCIAS. He faltado a clase (1) _____ (2) _____ (3) _____ días.						
Mi nota en participación es: (1) _____ (2) _____ (3) _____						

EVALUACIÓN DE OBJETIVOS DE DESARROLLO (+1 punto)

- (1) **OBJETIVO heteroevaluación 1:** Marca un objetivo para que el estudiante mejore su participación en clase durante las próximas dos semanas. Sigue el modelo.

¿Qué quiere conseguir?	<i>Ej. Dejar de usar el teléfono móvil.</i>
¿Qué va a hacer para conseguirlo?	<i>Ej. Va a apagar el teléfono o dejarlo dentro de la mochila.</i>
(2) ¿Lo ha conseguido? ¿Por qué?	<i>Sí. Todavía no pero lo intentó. Lo olvidó.</i>

- (2) **OBJETIVO coevaluación 2:** Marca un objetivo a tu compañero para mejorar su participación en clase durante las próximas dos semanas y evalúa su objetivo anterior.

¿Qué quiere conseguir?	<i>Ej. Dejar de usar el teléfono móvil.</i>
¿Qué va a hacer para conseguirlo?	<i>Ej. Va a apagar el teléfono o dejarlo dentro de la mochila.</i>
(3) ¿Lo has conseguido? ¿Por qué?	<i>Sí. Todavía no pero lo intenté. Lo olvidé.</i>

- (3) **OBJETIVO autoevaluación 3:** Márcate un objetivo para mejorar tu participación en clase durante la próxima semana siguiendo el modelo anterior.

¿Qué quieres conseguir?	<i>Ej. Dejar de usar el teléfono móvil.</i>
¿Qué vas a hacer para conseguirlo?	<i>Ej. Voy a apagar el teléfono o dejarlo dentro de la mochila.</i>
(P) ¿Lo ha conseguido?	<i>Sí. Todavía no pero lo intentó. Lo olvidó.</i>

Taller de escritura El estudiante ha trabajado rigurosamente tanto solo como con su compañero/a durante el taller.	No Parcialmente Completamente			
El estudiante ha usado el esquema de organización. El estudiante ha completado el Borrador 1.1. El estudiante ha analizado el modelo. El estudiante ha contrastado el modelo con el texto del compañero. El estudiante ha revisado el texto del compañero. El estudiante ha completado el Borrador 1.2.	0	1	2	
Proceso de escritura	No VF B2 B1			
CONTENIDO: *** El estudiante alcanza a desarrollar las ideas y la información completamente. ** Información adecuada. Las ideas están más o menos desarrolladas. * Información limitada. Se intuyen las ideas que se quieren presentar, pero están poco desarrolladas.	1	2	3	4
VOCABULARIO: *** El estudiante alcanza a hacer un uso muy eficiente del vocabulario conocido, desconocido y de posibles expresiones idiomáticas. ** El uso del vocabulario es algo limitado. * Hay numerosas carencias o errores en el vocabulario.	1	2	3	4
ESTRUCTURA: *** El estudiante alcanza a estructurar el texto de acuerdo al género. Las ideas están bien conectadas a lo largo del texto. ** El texto está bien organizado pero falta fluidez o estructura propia del género. * El texto no está bien conectado ni organizado.	1	2	3	4
PRECISIÓN GRAMATICAL: *** El estudiante alcanza a hacer uso correcto de la gramática del nivel en cuestión y toma riesgos para crear con el lenguaje. ** Se observan errores en la gramática del nivel correspondiente. * Los errores son muy frecuentes y a veces impiden la comprensión del texto.	1	2	3	4
Regulación y desarrollo El estudiante ha desarrollado su escritura como resultado de la mediación. Hay evidencias de autorregulación y heterorregulación en todo el proceso de escritura.	No Parcialmente Completamente			
El estudiante ha identificado y transformado el modelo de escritura. El estudiante ha corregido y editado cuidadosamente su redacción. La lista de errores contiene explicaciones detalladas. La reflexión visibiliza la capacidad de regulación del estudiante.	0	1	2	

RESOLUCIÓN DE LA TAREA		
Ha completado la tarea sin dificultades. Su discurso es siempre comprensible. No precisa de ayuda. Mantiene una actitud activa y segura durante todo el examen.	10	9
Ha completado la tarea sin apenas dificultades. Discurso comprensible para un interlocutor atento. Ocasionalmente ha necesitado ayuda para completar alguna idea. Bastante activo/a.	8	7
Ha completado su discurso con algunas dificultades. El discurso puede entenderlo un interlocutor acostumbrado a tratar con hablantes no nativos. Ha necesitado ayuda por parte de la profesora. El/La estudiante se ha mostrado algo pasivo/a durante la presentación.	6	5
Ha presentado serias dificultades para completar la tarea. Probablemente no la habría resuelto si el interlocutor no conociese su lengua materna. Ha necesitado mucha ayuda por parte de la profesora. Su actitud es muy pasiva.	4	3
DINÁMICA DE LA CONVERSACIÓN		
Ha conectado las ideas de manera adecuada. Se muestra cómodo/a al utilizar el español. Los turnos de palabra (si procede) se han sucedido de forma natural.	10	9
Discurso algo entrecortado a veces. El/La estudiante se muestra relativamente cómodo/a. Hay algunas pausas en el turno de palabras.	8	7
Discurso inconexo. Es necesario esforzarse mucho para poder seguir el hilo.	6	5
Respuestas breves sin conexión. La conversación ha estado más centrada en la ayuda del interlocutor que en el discurso del/la estudiante.	4	3
CLARIDAD DEL MENSAJE Y USO DEL VOCABULARIO		
Las ideas resultan claras; están bien desarrolladas, bien dirigidas, y se han estructurado de manera lógica. Se ha usado el vocabulario adecuado a la situación sin errores. Se ha empleado únicamente el español.	10	9
Las ideas han sido bastante claras, y han estado bastante bien desarrolladas; en la mayor parte del discurso se ha empleado el vocabulario adecuado, aunque con algunos errores. Ocasionalmente, el/la estudiante ha tenido dificultades para reproducir las palabras o ideas adecuadas.	8	7
No se aprecia demasiado trabajo en la estructuración de las ideas. El/La estudiante ha mostrado dificultades con el vocabulario necesario para la tarea.	6	5
Las ideas resultan confusas, poco claras, y la comunicación es pobre. Hay errores frecuentes con el vocabulario necesario para la tarea, que además, era poco adecuado. La comunicación se ha interrumpido, y el/la estudiante ha empleado su lengua materna.	4	3
PRECISIÓN Y REGISTRO		
Se ha demostrado un dominio de la gramática necesaria para la tarea. No se han producido errores de concordancia, ser/estar, etc. Además, el registro empleado era el adecuado para la tarea.	10	9
Se ha demostrado un control razonable de la gramática necesaria para la tarea. Hay algunos errores de concordancia, pero normalmente no han interferido en la comunicación. El registro empleado ha sido casi siempre adecuado.	8	7
Se ha mostrado poco control de la gramática necesaria para la tarea. Hay numerosos errores de concordancia que han interferido en la comunicación del mensaje. El registro no es adecuado.	6	5
No hay control de la gramática necesaria para la tarea. Los errores han interferido de manera constante en la comunicación. El/La estudiante parece no ser consciente del registro que necesita emplear.	4	3
REGULACIÓN Y DESARROLLO		
El estudiante ha desarrollado su expresión oral como resultado de la mediación: hay evidencias de autorregulación y heterorregulación. Ha enriquecido su discurso en planificación, contenido, capacidad argumentativa, fluidez y precisión.	10	8
El estudiante ha desarrollado su expresión oral como resultado de la mediación: hay suficientes evidencias de autorregulación y/o heterorregulación. Ha mejorado su discurso en planificación, contenido, capacidad argumentativa, fluidez y precisión.	7	5
El estudiante ha desarrollado muy poco su expresión oral como resultado de la mediación: hay escasas evidencias de autorregulación o heterorregulación.	4	2
Total		/50

CONTENIDO, ORGANIZACIÓN, GRAMÁTICA Y VOCABULARIO		
Ideas muy bien desarrolladas y organizadas en una estructura muy clara. Precisión gramatical y léxica adecuada para el nivel.	12	11
Ideas bien desarrolladas y organizadas de forma clara. Errores ocasionales en gramática y vocabulario. Adecuado a la situación, en general.	10	9
Presentación del contenido sin desarrollar. Ideas algo inconexas. Uso inadecuado de la gramática y el vocabulario propio del nivel.	8	7
Contenido escaso e irrelevante. Muy desorganizado. Uso muy limitado del vocabulario. Errores muy frecuentes de la gramática trabajada en la asignatura.	6	5
COMPONENTE AUDIO-VISUAL		
AUDIO: EXPRESIÓN ORAL Perfectamente comprensible. Pronunciación y entonación adecuada al nivel. Ritmo del discurso adecuado.	9	8
Comprensible en general, aunque con errores puntuales. Entonación no muy adecuada al contenido y nivel. Ritmo suficientemente adecuado.	7	6
Errores frecuentes de pronunciación, que a veces impiden la comprensión. No existe un ritmo en el discurso. Sensación de exposición atropellada o excesivamente lenta.	5	4
Incomprensible en general. Errores de pronunciación de nivel muy básico.	3	2
COMPONENTE VISUAL		
Calidad y efectividad en la elección de imágenes y fragmentos de vídeo para la transmisión del mensaje.	9	8
Imágenes adecuadas y, en general, efectivas.	7	6
Imágenes suficientemente adecuadas aunque no muy efectivas para la narración del relato.	5	4
Imágenes y vídeo inadecuados y desligados de la narración.	3	2
CREATIVIDAD: USO DE METÁFORAS Y OTROS ELEMENTOS		
Alta creatividad de la metáfora o idea que estructura la narrativa.	10	8
La metáfora o idea está presente pero no conecta bien la narrativa.	7	5
Ausencia de metáfora o creatividad. Solo son imágenes yuxtapuestas.	4	2
VERSIÓN FINAL (después del <i>feedback</i>)		
El video ha mejorado mucho al incorporar todas las sugerencias y correcciones.	10	8
El estudiante ha mejorado algo el video. Lo ha revisado parcialmente.	7	5
Muy pocos cambios en el vídeo. Casi no ha mejorado el relato digital.	4	2
GRADE:		/ 50

Criterios de evaluación de prueba gamificada. Autoevalúa tu actuación en la prueba con sinceridad. Nombre: _____ Total: / 100

RESOLUCIÓN DEL CASO		10	9-8	7-6-5	4-0
Contenido del curso	Puedo expresar capacidades correctamente (pregunta 1)	Solo	Con ayuda de mis compañeros	Con errores o con ayuda del profesor	Todavía no
	Puedo expresar deseos y peticiones con subjuntivo correctamente (pregunta 2)	Solo	Con ayuda de mis compañeros	Con errores o con ayuda del profesor	Todavía no
Comprensión de texto escrito	Comprendo detalles específicos de un texto escrito (texto-mapa)	Solo	Con ayuda de mis compañeros	Con errores o con ayuda del profesor	Todavía no
	Comprendo la idea general de un texto escrito (Twitter)	Solo	Con ayuda de mis compañeros	Con errores o con ayuda del profesor	Todavía no
	Puedo leer entre líneas y hacer inferencias sobre un texto escrito (identificar quién miente)	Solo	Con ayuda de mis compañeros	Con errores o con ayuda del profesor	Todavía no
Comprensión de texto oral	Comprendo la idea general de un texto oral (identificar la manía)	Solo	Con ayuda de mis compañeros	Con errores o con ayuda del profesor	Todavía no
	Identifico palabras claves en un texto oral (ordenar la canción)	Solo	Con ayuda de mis compañeros	Con errores o con ayuda del profesor	Todavía no

EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORAL	10-9	8-7	6-5	4-3	2-0
Claridad de mi español	Me comunico todo el tiempo en español.	Casi todo el tiempo hablo en español. A veces uso alguna palabra en otra lengua por despiste: <i>wait, so...</i>	Me falta el vocabulario necesario para expresarme y a veces uso otra lengua.	Uso otra lengua siempre que tengo dificultades.	Insuficiente para evaluar.
Corrección	Hablo con corrección. Sin errores de concordancia ni de ser/estar. Uso subjuntivo.	Hablo con algunos errores pero no interfieren en la comunicación.	Hablo con numerosos errores pero no interfieren en la comunicación.	Hablo con numerosos errores que interfieren en la comunicación.	Insuficiente para evaluar.
Comprensibilidad	Mi español es siempre comprensible. No necesito ayuda para hacerme entender. Hablo con seguridad todo el examen.	Mi español es comprensible para interlocutores atentos. Hablo con comodidad.	No hablo con seguridad durante el examen. Hablo menos que mis compañeros.	Casi no hablo. Mi actitud es muy pasiva.	Insuficiente para evaluar.

APÉNDICE B

COMITÉ DE ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN



HOJA DE INFORMACIÓN AL PARTICIPANTE (HIP):

Se le invita a participar en un estudio de investigación denominado **Evaluación Dinámica en la Enseñanza y Aprendizaje de Español como Lengua Extranjera**. Le rogamos lea detenidamente esta información y consulte cualquier duda que pueda tener antes de firmar el consentimiento informado. Tómese su tiempo antes de decidir sobre su participación y consulte con otras personas si lo desea.

La persona investigadora responsable de este proyecto es **Susana Madinabeitia Manso**, profesora lectora y estudiante de doctorado en ILCE. Este proyecto forma parte de una tesis doctoral dirigida por el **Dr. Eduardo Negueruela Azarola**.

El objetivo del presente proyecto es estudiar, concretizar y analizar formas de evaluación dinámica en la enseñanza e instrucción de segundas lenguas. Su participación consiste en la realización de pruebas de evaluación como parte del curso de español que pueden incluir sin limitarse a pruebas de ubicación y verificación de nivel, actividades formativas y pruebas sumativas.

Su participación nos ayudará a expandir nuestro conocimiento académico e intelectual de la medición de las habilidades en desarrollo en lingüística aplicada. Su participación es completamente voluntaria y puede expresar su deseo de no participar en este estudio en todo momento. Para garantizar la nulidad del impacto de la participación en la nota de los estudiantes, los estudiantes que deseen participar introducirán los Consentimientos Informados cumplimentados y se los entregarán a una tercera persona (profesor de ILCE) en un sobre cerrado. Esta persona entregará el sobre cerrado a la investigadora una vez haya concluido el proceso de calificación.

Todos los datos personales incluidos los audiovisuales serán tratados conforme a las leyes actuales de protección de datos, especialmente conforme al RGPD y la Ley 3/2018, de 5 de diciembre de Protección de Datos Personales y garantía de los Derechos Digitales (LOPD).

El Responsable del Tratamiento de los datos (UN), en cumplimiento del Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos, en adelante RGPD, le informa que, si participa en este estudio, sus datos audiovisuales serán tratados por el equipo investigador para extraer conclusiones del Proyecto. También podrán acceder a los datos autoridades competentes y los miembros del comité ético, si lo considerasen necesario.

No será posible identificarle a usted a través de las comunicaciones que pudiera generar este estudio. Los datos personales se codificarán mediante la asignación de un código a cada sujeto. De esta forma se permitirá asociar los datos a cada sujeto de forma anónima. Los datos personales de tipo audiovisual permanecerán guardados con su código en el ordenador de la profesora y solo se utilizarán para fines académicos (investigación y publicación de resultados).

Usted es responsable de la veracidad y corrección de los datos que nos entrega y tiene la facultad de ejercer los derechos de acceso, rectificación, supresión, limitación del tratamiento, portabilidad y de oposición de sus datos de acuerdo con lo dispuesto en la normativa en materia de protección de datos. Para ejercerlos, deberá dirigirse por escrito al Delegado de Protección de Datos de UN a la siguiente dirección postal: Universidad de Navarra 31009, Pamplona. España, o a la dirección de correo electrónico dpo@unav.es. En cualquier caso deberá adjuntar una fotocopia de su documento nacional de identidad o equivalente.

En caso de no estar de acuerdo con el tratamiento realizado por nuestra Entidad o considerar vulnerados sus derechos, tiene derecho a presentar una reclamación ante la Agencia Española de Protección de Datos.

COMITÉ DE ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN

Consentimiento Informado:

Yo, he recibido de **Susana Madinabeitia Manso** información clara sobre el **estudio Evaluación Dinámica en la Enseñanza y Aprendizaje de Español como Lengua Extranjera**, en ILCE, Universidad de Navarra en el que voluntariamente quiero participar.

- Declaro que he leído la Hoja de Información al Participante sobre el estudio citado.
- Se me ha entregado una copia de la Hoja de Información al Participante y una copia de este Consentimiento Informado, fechado y firmado.
- He tenido el tiempo para y la oportunidad de realizar preguntas y plantear las dudas que poseía. Todas las preguntas fueron respondidas a mi entera satisfacción.
- Se me ha asegurado que se mantendrá la confidencialidad de mis datos.

En consecuencia,

- | | | |
|---|----|----|
| - doy mi consentimiento para la participación del estudio propuesto: | SÍ | NO |
| - doy mi consentimiento para el almacenamiento de mis datos personales: | SÍ | NO |
| - Doy mi consentimiento para el almacenamiento de mis datos de audio: | SÍ | NO |
| - Doy mi consentimiento para el almacenamiento de mis datos de vídeo: | SÍ | NO |

Firmo por duplicado quedándome con una copia.

Fecha: _____

Firma del participante: _____

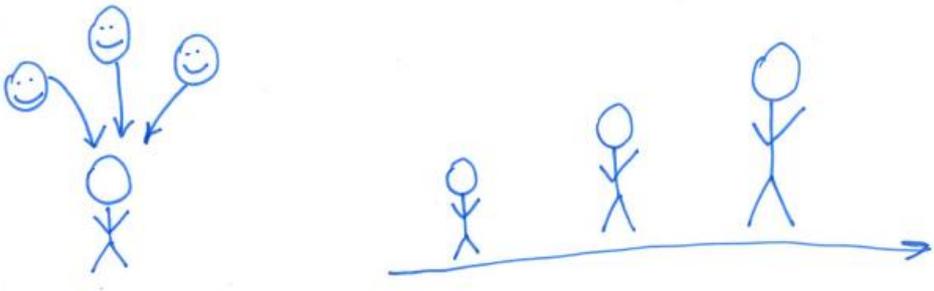
Firma del Investigador: _____

APÉNDICE C

Respuestas de los estudiantes de B1.2 recogidas el último día de curso.

Has your opinion about evaluation and assessment changed after this class? Please, explain.

Estudiante	Respuesta
1	<i>Yes, the best way to test the ability of anyone in anything is real life application. I believe that evaluations should continue to be on a basis of application not memorization, because when learning language, application is a big part of it. Evaluations should evaluate our ability to apply what we learned and this assessment did that very well.</i>
2	<i>I learned that practical applications of certain types of knowledge, including something as practical as Spanish, is more important than fixed grades. For this reason, I liked how we were able to correct our exams with the help of our classmates, which really turned the environment into one of cultivating our Spanish rather than one of rigid grading, all in all making the experience more enjoyable.</i>
4	<i>Sí, mucho. Nunca en mi vida he tenido exámenes y ejercicios como lo que había tenido en este clase. Los exámenes oral y escritura me ayudaron no solo hablar o escribir pero pensar en español. En realidad, esta evaluación cambia como los habilidades de un persona se puede mostrarlo. Evaluación puede ser divertido, pero esto fue muy divertido y impresionante. Esto es un otra manera de aprender, no sé si esto lo mejor, pero gracias, fue muy divertido.</i>
5	<i>Si. porque esta evaluación es creativa, también es un examen que puede examinar la capacidad integral de español, no es una examen tradicional como escribir las respuestas en un papel. Y conozco que los exámenes pueden examinar por muchas maneras. Creo que es un examen justo porque mostrar las habilidades también es importante. si no te muestras, nadie te entenderá. es necesario que aprovechar la oportunidad para mostrar la capacidad de español.</i>
6	<i>Mi opinión ha cambiado porque antes, pensé que exámenes escritos y oral son la mejor manera para probar/evaluar lo que aprendemos, pero en realidad, es mejor que tratemos situaciones real y puedan hacer en nuestro vida cotidiana.</i>
7	<p>1. → 2. → 3. </p>

<p>8</p>	 <p>The diagram consists of two parts. On the left, three stick figures with smiling faces have arrows pointing towards a single stick figure below them. On the right, three stick figures are positioned along a horizontal line that ends in an arrow pointing to the right, suggesting a sequence or progression.</p>
<p>14</p>	 <p>A hand-drawn classroom scene. At the front, a whiteboard displays the word '¡EXAMEN!' (Exam!). A student is standing at the front of the room, and a speech bubble next to them says 'Estoy tranquila y los errores son parte de la vida' (I am calm and mistakes are part of life). There are desks and chairs visible in the background.</p>
<p>15</p>	 <p>A hand-drawn mind map centered around the concept of evaluation. The central node is a large oval containing the text 'Evaluación = Cuánto mi español ha mejorado.' (Evaluation = How much my Spanish has improved.). Surrounding this central node are several smaller nodes connected by lines: <ul style="list-style-type: none"> 'Leer' (Read) 'Resolver problemas' (Solve problems) 'Hacer libros + cosas adicionales para español en el curso' (Make books + other things for Spanish in the course) 'Escribir' (Write) 'Hacer' (Do) 'Usarlo en vida real' (Use it in real life) To the left of the mind map, there is a drawing of a girl's face with long hair, a glass of water with a straw, and a notepad with the text 'Exámenes y cosas + actividades' (Exams and things + activities). An arrow points from the notepad towards the glass of water.</p>

APÉNDICE D

Evaluación de la comunicación interpretativa (B1.1, Prueba 2)



Comunicación y Cultura B1.1

Examen 2

SMM

Nombre y apellido: _____
_____/80

EE: _____ ED: _____

Nota:



Asunto: PRÁCTICAS ILCE

¡Hola! Gracias por ponerte en contacto con ILCE. Hemos leído tu carta de motivación y tu perfil encaja con el tipo de candidato que buscamos. ¿Te interesaría trabajar un semestre con nosotros? Necesitamos un estudiante joven que pueda ayudarnos a publicitar nuestros programas de español para un público universitario internacional de una forma original y transparente. Parte del trabajo sería estudiar, analizar y proponer campañas publicitarias para su éxito en el mercado internacional con una ética transparente muy rigurosa.

Lee este texto sobre la historia de la publicidad de Estrella Damm y analiza su último anuncio. ¿Podrías hacer algo similar para ILCE? Si pasas esta prueba, te llamaremos.

YouTube hizo público pasado 15 de enero el ranking europeo de anuncios más vistos en la plataforma. Una selección que nunca pasa a nadie desapercibida, pues es bien sabido la importante cantidad de usuarios con la que cuenta el gigante de los vídeos.

En 2018, destaca la publicidad de Estrella Damm Álex y Julia, que se ha colocado en una merecida tercera posición, siendo así la única campaña de una marca española que se cuelga en el Top 10.

Se trata del primer cortometraje musical de la marca de cervezas, que ya suma más de 10.486.000 visualizaciones. Dirigido por Dani de la Torre, el filme está protagonizado por los actores Michelle Jenner y Oriol Pla, y apareció en televisión el pasado verano de 2018.

Coincidiendo con la décima campaña *Mediterráneament* de verano de la marca, el spot tenía cierta nostalgia, pues la cerveza volvía a Formentera, igual que en el primer anuncio. Musicalmente hablando, también se recuperaba a los suecos *Billie The Vision and The Dancers*, haciendo así un tributo al estilo de vida *mediterráneamente*.

En el anuncio de 2019, el cocinero Alberto Chicote, junto a la actriz Anna Castillo, ganadora del Goya a la mejor actriz revelación en 2017, protagoniza Cyrano, la nueva campaña de Estrella Damm, en un corto rodado en una cala de Menorca a las órdenes de la directora Claudia Llosa, que ya dirigió las campañas de 2012 y 2014. El anuncio muestra un pequeño restaurante ubicado en un idílico paraje en el que los dos protagonistas desvelan cómo se elabora *Estrella Damm*, una cerveza nacida en 1876.

Asimismo, aparece en algunas escenas el actor Oriol Pla, quien descubre la nueva etiqueta de *Estrella Damm*, que pone en valor "tanto la receta original de 1876 como los ingredientes con los que se elabora, únicamente agua, malta, arroz y lúpulo, cien por cien naturales".

Alberto Chicote, conocido como el gran evaluador de cocina y restaurantes, compagina su labor como cocinero con apariciones en los medios de comunicación, donde desde el año 2012 presenta el programa *Pesadilla en la cocina* y es jurado y presentador de *Top Chef*.

Fuentes: <https://www.lavanguardia.com/cultura/20190115/454163650222/alex-julia-estrella-damm-tercer-anuncio-youtube.html> y

<https://www.lavanguardia.com/ocio/20180328/442007025652/alberto-chicote-protagoniza-cyrano-la-ultima-campana-de-estrella-damm.html>

I. Reconocimiento de palabras clave. Encuentra en el texto un sinónimo de las siguientes palabras:

- | | |
|--------------------------------|--------------------------------------|
| a. v. sobresale, resalta _____ | d. v. se ha posicionado ____ _ |
| b. adj. conocido _____ | e. adj. situado _____ |
| c. n. playa pequeña _____ | f. n. reconocimiento, homenaje _____ |

I. Reconocimiento de palabras clave	Identifica todas las palabras clave de acuerdo con el contexto del texto.	Identifica la mayoría de las palabras clave de acuerdo con el contexto del texto.	Identifica la mitad de las palabras clave de acuerdo con el contexto del texto.	Identifica alguna de las palabras clave de acuerdo con el contexto del texto.
-------------------------------------	---	---	---	---

II. Detalles secundarios. Encuentra y completa la siguiente información del texto y subraya en el texto la frase donde encuentras la información (si aparece). Sigue el modelo.

	Anuncio 2018	Anuncio 2019	No aparece
<i>Modelo: Título del anuncio.</i>	Alex y Julia	Cyrano	
a. Nombre de los actores del anuncio.			
b. Posición del anuncio en el ranking europeo.			
c. Duración de la grabación.			
d. Lugar de grabación.			
e. Comparación con el anuncio de 2017.			
f. Fecha de emisión.			

II. Identificación de detalles secundarios	Identifica todos los detalles en el texto correctamente e indica la localización en el texto.	Identifica la mayoría los detalles en el texto correctamente e indica la localización en el texto.	Identifica la mitad de los detalles del texto o no indica la localización en el texto correctamente.	Identifica alguno de los detalles del texto o no indica la localización en el texto.
--	---	--	--	--

III. Deducción por contexto. ¿Qué significan las expresiones marcadas en **negrita**? Usa otras palabras.

- a. (p. 2) que se ha colocado en una **merecida** tercera posición _____
- b. (p. 2) la única campaña de una marca española que **se cuela** en el Top 10 _____
- c. (p. 6) Alberto Chicote, **compagina** su labor como cocinero con apariciones en los medios _____

III. Deducción a partir del contexto	Infiere el significado de palabras y frases no familiares en el texto correctamente.	Infiere el significado de la mayoría de palabras y frases no familiares en el texto correctamente.	Infiere el significado de alguna palabra no familiar correctamente.	Las inferencias de significado de palabras no familiares son incorrectas.
--------------------------------------	--	--	---	---

Ahora, mira el anuncio de Estrella Damm 2019 para analizarlo y contesta a las preguntas:

IV. Ideas principales. ¿Qué dice la camarera para remarcar la transparencia? Marca (X) las estrategias que usa.

- _____ a. El origen de los ingredientes _____ b. El tiempo de cocina
- _____ c. El nombre del chef _____ d. El secreto de la cocina

IV. Identificación de la idea principal	Identifica completamente la(s) idea(s) principal(es) del texto.	Identifica partes clave de la(s) idea(s) principal(es) del texto pero faltan algunos elementos.	Identifica parte de la(s) idea(s) principal(es) del texto.	Puede identificar alguna de las ideas del texto, pero no representan la idea principal.
---	---	---	--	---

V. Detalles secundarios. ¿Cómo se equivoca la camarera? Marca (X) los errores que hace e indica el plato (1/2/3/4).

___ a. Repite lo que oye sin poner atención (___)

___ b. Insulta a un cliente (___)

___ c. Confunde el plato ordenado (___)

___ d. Sirve la comida tarde (___)

V. Identificación de detalles secundarios	Identifica todos los detalles en el texto correctamente e indica la localización en el texto.	Identifica la mayoría los detalles en el texto correctamente e indica la localización en el texto.	Identifica la mitad de los detalles del texto o no indica la localización en el texto correctamente.	Identifica alguno de los detalles del texto o no indica la localización en el texto.

VI. Reconocimiento de palabras clave. Escucha la descripción que hace Chicote de Estrella Damm y completa:

“Estrella Damm es una cerveza de 1876 que solo se hace con _____ naturales. En 1876 no se añadían sulfitos, ni aditivos, ni _____. Y _____ tampoco. Por eso está tan _____”.



VI. Reconocimiento información específica	Identifica todas las palabras de acuerdo con el contexto del texto.	Identifica la mayoría de las palabras clave de acuerdo con el contexto del texto.	Identifica la mitad de las palabras clave de acuerdo con el contexto del texto.	Identifica alguna de las palabras clave de acuerdo con el contexto del texto.

VII. Inferencia. Lee, mira el vídeo y escucha entre líneas. ¿Por qué usa la camarera a Chicote? Justifica con detalles de los textos y el vídeo.

VII. Inferencias (leer, escuchar o ver entre líneas)	La inferencia es completamente plausible y justificada.	La inferencia es parcialmente plausible y está correctamente justificada.	La inferencia del significado es dudable o no está justificada.	La inferencia es completamente incorrecta.

VIII. Creación. Imagina que este vídeo se emite en tu país. ¿Qué diría el responsable del restaurante a la camarera si ve que no está haciendo bien su trabajo? Usa los mandatos informales (imperativo).

Modelo: En primer lugar, tranquila, no te pongas nerviosa.

VIII. Creación	Escribe con un alto grado de corrección y alcance.	Tiene algún error de estructura o léxico que no oscurece el mensaje.	Tiene varios errores de estructura o léxico que no oscurecen el mensaje.	Tiene errores que dificultan la comprensión de su mensaje.

Evaluación de la comunicación interpretativa de José (B1.1, Prueba 2)



Asunto: PRÁCTICAS ILCE

¡Hola! Gracias por ponerte en contacto con ILCE. Hemos leído tu carta de motivación y tu perfil encaja con el tipo de candidato que buscamos. ¿Te interesaría trabajar un semestre con nosotros? Necesitamos un estudiante joven que pueda ayudarnos a publicitar nuestros programas de español para un público universitario internacional de una forma original y transparente. Parte del trabajo sería estudiar, analizar y proponer campañas publicitarias para su éxito en el mercado internacional con una ética transparente muy rigurosa. Lee este texto sobre la historia de la publicidad de Estrella Damm y analiza su último anuncio. ¿Podrías hacer algo similar para ILCE? Si pasas esta prueba, te llamaremos.

YouTube hizo público pasado 15 de enero el ránking europeo de anuncios más vistos en la plataforma. Una selección que nunca pasa a nadie desapercibida, pues es bien sabido la importante cantidad de usuarios con la que cuenta el gigante de los vídeos.

En 2018, destaca la publicidad de Estrella Damm Álex y Julia, que se ha colocado en una merecida tercera posición, siendo así la única campaña de una marca española que se cuela en el Top 10.

Se trata del primer cortometraje musical de la marca de cervezas, que ya suma más de 10.486.000 visualizaciones. Dirigido por Dani de la Torre, el filme está protagonizado por los actores Michelle Jenner y Oriol Pla, y apareció en televisión el pasado verano de 2018.

Coincidiendo con la décima campaña Mediterráneament de verano de la marca, el spot tenía cierta nostalgia, pues la cerveza volvía a Formentera, igual que en el primer anuncio. Musicalmente hablando, también se recuperaba a los suecos Billie The Vision and The Dancers, haciendo así un tributo al estilo de vida mediterráneamente.

En el anuncio de 2019, el cocinero Alberto Chicote, junto a la actriz Anna Castillo, ganadora del Goya a la mejor actriz-revelación en 2017, protagoniza Cyrano, la nueva campaña de Estrella Damm, en un corto rodado en una cala de Menorca a las órdenes de la directora Claudia Llosa, que ya dirigió las campañas de 2012 y 2014. El anuncio muestra un pequeño restaurante ubicado en un idílico paraje en el que los dos protagonistas desvelan cómo se elabora Estrella Damm, una cerveza nacida en 1876.

Asimismo, aparece en algunas escenas el actor Oriol Pla, quien descubre la nueva etiqueta de Estrella Damm, que pone en valor "tanto la receta original de 1876 como los ingredientes con los que se elabora, únicamente agua, malta, arroz y lúpulo, cien por cien naturales".

Alberto Chicote, conocido como el gran evaluador de cocina y restaurantes, compagina su labor como cocinero con apariciones en los medios de comunicación, donde desde el año 2012 presenta el programa Pesadilla en la cocina y es jurado y presentador de Top Chef.

Fuentes: <https://www.lavanguardia.com/cultura/20190115/454163650222/alex-julia-estrella-damm-tercer-anuncio-youtube.html> y <https://www.lavanguardia.com/ocio/20180328/442007025652/alberto-chicote-protagoniza-cyrano-la-ultima-campana-de-estrella-damm.html>

I. Reconocimiento de palabras clave. Encuentra en el texto un sinónimo de las siguientes palabras:

- a. v. sobresale, resalta suma destaca
- b. adj. conocido dirigido sabido
- c. n. playa pequeña cala cala
- d. v. se ha posicionado se ha colocado
- e. adj. situado Ubicado
- f. n. reconocimiento, homenaje tributo

I. Reconocimiento de palabras clave	Identifica todas las palabras clave de acuerdo con el contexto del texto.	Identifica la mayoría de las palabras clave de acuerdo con el contexto del texto.	Identifica la mitad de las palabras clave de acuerdo con el contexto del texto.	Identifica alguna de las palabras clave de acuerdo con el contexto del texto.
3/6				

II. Detalles secundarios. Encuentra y completa la siguiente información del texto y subraya en el texto la frase donde encuentras la información (si aparece). Sigue el modelo.

	Anuncio 2018	Anuncio 2019	No aparece
<i>Modelo: Título del anuncio.</i>	Alex y Julia	Cyrano	
a. Nombre de los actores del anuncio.	Michelle y Brial	Albano y Anna	
b. Posición del anuncio en el ranking europeo.	tercero	No aparece	
c. Duración de la grabación.	cortometraje	Corto rodado	
d. Lugar de grabación.	Formentera	Monreca	
e. Comparación con el anuncio de 2017.			X
f. Fecha de emisión.	pasado verano 2018	2019	

II. Identificación de detalles secundarios	Identifica todos los detalles en el texto correctamente e indica la localización en el texto.	Identifica la mayoría los detalles en el texto correctamente e indica la localización en el texto.	Identifica la mitad de los detalles del texto o no indica la localización en el texto correctamente.	Identifica alguno de los detalles del texto o no indica la localización en el texto.

III. Deducción por contexto. ¿Qué significan las expresiones marcadas en **negrita>**? Usa otras palabras.

- a. (p. 2) que se ha colocado en una **merecida** tercera posición
(como un sorpresa) no suppond allí, pero está allí **Ingles: deserving** **merecer** *ha hecho plato para ser en esa posición (colarse) no se para (by mistake)*
- b. (p. 2) la única campaña de una marca española que se **colaba** en el Top 10 *se para (by mistake)*
- c. (p. 6) Alberto Chicote, **compagina** su labor como cocinero con apariciones en los medios *de presentarse* **mostrar to obra y to dar a todas personas para ser quien**

III. Deducción a partir del contexto	Infiere el significado de palabras y frases no familiares en el texto correctamente.	Infiere el significado de la mayoría de palabras y frases no familiares en el texto correctamente.	Infiere el significado de alguna palabra no familiar correctamente.	Las inferencias de significado de palabras no familiares son incorrectas.

Ahora, mirá el anuncio de Estrella Damm 2019 para andlizarlo y contesta a las preguntas:

IV. Ideas principales. ¿Qué dice la camarera para remarcar la transparencia? Marca (X) las estrategias que usa.

- a. El origen de los ingredientes b. El tiempo de cocina
 c. El nombre del chef d. El secreto de la cocina

IV. Identificación de la idea principal	Identifica completamente la(s) idea(s) principal(es) del texto.	Identifica partes clave de la(s) idea(s) principal(es) del texto pero faltan algunos elementos.	Identifica parte de la(s) idea(s) principal(es) del texto.	Puede identificar alguna de las ideas del texto, pero no representan la idea principal.

V. Detalles secundarios. ¿Cómo se equivoca la camarera? Marca (X) los errores que hace e indica el plato (1/2/3/4).

- a. Repite lo que oye sin poner atención (3) b. Insulta a un cliente (4)
 c. Confunde el plato ordenado (4) d. Sirve la comida tarde (4)

Identificación de detalles secundarios	Identifica todos los detalles en el texto correctamente e indica la localización en el texto.	Identifica la mayoría los detalles en el texto correctamente e indica la localización en el texto.	Identifica la mitad de los detalles del texto o no indica la localización en el texto correctamente.	Identifica alguno de los detalles del texto o no indica la localización en el texto.
--	---	--	--	--

1/2 Has identificado un detalle correctamente. Te has equivocado en 2.

VI. Reconocimiento de palabras clave. Escucha la descripción que hace Chicote de Estrella Damm y completa:

"Estrella Damm es una cerveza de 1876 que solo se hace con ingredientes naturales.
En 1876 no se añadían sulfitos, ni aditivos, ni conservantes. Y ahora
tampoco. Por eso está tan buena".



VI. Reconocimiento información específica	Identifica todas las palabras de acuerdo con el contexto del texto.	Identifica la mayoría de las palabras clave de acuerdo con el contexto del texto.	Identifica la mitad de las palabras clave de acuerdo con el contexto del texto.	Identifica alguna de las palabras clave de acuerdo con el contexto del texto.
---	---	---	---	---

VII. Inferencia. Lee, mira el vídeo y escucha entre líneas. ¿Por qué usa la camarera a Chicote? Justifica con detalles de los textos y el vídeo.

Chicote es un gran evaluador de cocinas y restaurantes, entonces el es muy famoso. Para convencer y mostrar la naturalidad de Estrella, usaron a Chicote para certificar la naturalidad y us...
Su trabajo es para decidir si algo es bueno y decirle a todos mínimo la verdad de eso.
En el vídeo, no usaron a Anna Castilleja, usaron a Alberto porque si el cocinero trae su comida a su persona o habla con un persona en su restaurante. Eso es un gran honor también (en su restaurante). Estrella es un gran honor.

VII. Inferencias (leer, escuchar o ver entre líneas)	La inferencia es completamente plausible y justificada.	La inferencia es parcialmente plausible y está correctamente justificada.	La inferencia del significado es dudable o no está justificada.	La inferencia es completamente incorrecta.
--	---	---	---	--

VIII. Creación. Imagina que este vídeo se emite en tu país. ¿Qué diría el responsable del restaurante a la camarera si ve que no está haciendo bien su trabajo? Usa los mandatos informales (imperativo).
Modelo: En primer lugar, tranquila, no te pongas nerviosa.

En primer lugar, sonrei, la gente que venden necesita verte con alegría.
En segun lugar, usa "po" para mostrar simpática y agradable. En tercer lugar, ve de la mesa algunas veces para comprobar si necesitan algo, pero no a menudo.
Cuando preguntan sobre lo comido, díles algunos puntos sobre la mejor comida de restaurante.

VIII. Creación	Escribe con un alto grado de corrección y alcance.	Tiene algún error de estructura o léxico que no oscurece el mensaje.	Tiene varios errores de estructura o léxico que no oscurecen el mensaje.	Tiene errores que dificultan la comprensión de su mensaje.
----------------	--	--	--	--

¿Qué significa "po"? "po" significa usted

Creo que merezco 75/80 porque muchas de mis ~~errores~~ ^{errores} ~~errores~~ ^{errores} de ^{de} están porque mi vocabulario no es desarrollado. Para desarrollar un vocabulario, necesito más tiempo quedando aquí. También mis errores son porque de no sabía todavía claramente palabras coloquial como ~~max~~ on. Sé si había estudiado más, haría ~~mas~~ mejor.

Sé esto es un poco justo. A veces esto puede ser extraño. Porque si quiero, puedo copiar todas las contestas sin aprenderlo.



Raquel

Llevo cuatro años haciendo pan artesano en casa. Pero lo que empezó como una afición más se ha convertido en mi profesión actual. El año pasado, un antiguo compañero me dijo que el horno de pan de un pueblo de Segovia, un negocio familiar de toda la vida, iba a cerrar y no me lo pensé dos veces. Decidí dejar mi trabajo como representante de productos farmacéuticos y convencí a mi familia de mudarnos al pueblo. Desde entonces, somos más felices que nunca. Ahora puedo pasar mucho más tiempo con ellos, yo ya no tengo que viajar y aunque madrugo mucho, como el pueblo es pequeño, abrimos la tienda solo hasta el mediodía. Además, hemos empezado a hacer encargos para otros pueblos de la zona.



Mario

Mi vida la ha cambiado Truco, mi perro. Hace dos años acompañé a un amigo a visitar un refugio de animales y allí me encontré con Truco. No sé cómo me miró que tuve que adoptarlo. Sabía lo que significaba esa decisión: sacarlo a pasear varias veces al día, tener presupuesto para comida y veterinario, adiós al transporte público y volver a usar el coche... Pero no caí en el otro montón de cosas que han cambiado en mi vida. Para empezar hay mucha gente que no me reconoce si no voy con él: ya no soy Mario, soy el dueño de Truco. Por otro lado, he conocido a mucha gente nueva, a los otros dueños de perros y a la gente que se para a saludar a Truco. Pero lo mejor es que ya no necesito despertador, Truco me despierta todos los días con sus besos y cuando vuelvo a casa me recibe con todo su cariño.



Víctor

Desde que vivo solo no tengo mucho dinero y ahorro en todo lo que puedo. Cuando vivía con mis padres todo lo que necesitaba me lo compraban nuevo, pero ahora tengo que echarle un poco de imaginación, por ejemplo para los muebles de la casa: me he hecho unas estanterías con unas sillas viejas y unas lámparas con unas botellas de plástico. Ya no tiro casi nada, siempre se me ocurren nuevos usos. También he decidido hacerme vegetariano. Al principio era un poco aburrido, solo preparaba cosas con pasta y verduras, pero me prestaron un libro de platos vegetarianos y todo cambió. He descubierto las legumbres, los frutos secos y las especias! Y ahora tengo un blog en el que escribo mis mejores recetas. Además, he perdido algo de peso y me encuentro genial.



Lali

Yo antes era una chica bastante reservada, me costaba mucho hacer nuevos amigos y hablar con gente nueva. Por eso no solía salir mucho, me quedaba en casa viendo películas y series de televisión. Tampoco viajaba mucho y nunca lo hacía sola, siempre iba con mi familia. Hasta que entré en un grupo de teatro. Mi vida dio un giro de 180°. Ahora no me da vergüenza casi nada, viajo muchísimo, he hecho muchos amigos nuevos y, aunque no gano mucho dinero, he ahorrado lo suficiente para apuntarme a unas clases de canto. Lo siguiente que quiero hacer es un musical. ¡Antes no me atrevía a cantar ni el cumpleaños feliz!

Fuente: Aula 3. Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas.

Ciclistas molestos

Enviado por: Ainara

¡Hola a todos!

Hoy he comprobado que todavía mucha gente piensa que los ciclistas solo somos estorbos en la ciudad. De camino al trabajo, cuando estaba subiendo la cuesta de una calle del centro, de un solo carril y con coches aparcados a ambos lados he empezado a sentir el nerviosismo del conductor del coche que iba detrás de mí, primero con una presión sutil del motor, después, con dos fuertes bocinazos. Al tercero, he parado la bici y, aunque no se me dan muy bien las discusiones porque me pongo nerviosa y empiezo a tartamudear, le he explicado que no quería molestarle, pero es que sencillamente no había sitio suficiente para dejarle pasar, que los ciclistas no podemos ir más rápido, que si necesitaba llegar a algún sitio con urgencia, debería elegir calles más amplias y que yo estaba cumpliendo con la normativa de la ciudad, que permite a las bicicletas circular en la calzada. El al principio se ha quedado callado, pero luego me ha dicho que, eso era una tontería, que los peatones, los ciclistas y los patinadores deberían ir todos por la acera. Yo no quiero circular por las aceras, pero a veces me da miedo ir por la calzada. Desde aquí pido a los conductores que se den cuenta de que la ciudad no les pertenece y espero que aprendan a compartir la ciudad con otros medios de transporte, especialmente con los que son mucho más vulnerables.

Re: Ciclistas molestos

Enviado por: Manu_bike

Ainara: Yo también siento esa frustración. La verdad es que muchas veces montar en bici por la ciudad es algo estresante y todavía necesitamos que la gente perciba las bicicletas como algo beneficioso para todos. Yo pertenezco a Pedalea, una asociación de ciclistas urbanos que queremos que las bicis se conviertan en un elemento habitual de la ciudad. En reuniones con el ayuntamiento les hemos exigido que tengan en cuenta las bicis en los planes de remodelación de las calles para dejar suficiente espacio para todos, y también hemos pedido que se reduzca la velocidad de circulación en el centro a 30 km/h, como ya ocurre en otras ciudades europeas, y que se creen más espacios destinados a aparcar las bicis. Esperemos que nos escuchen. Antes de despedirme me gustaría avanzar una noticia positiva: nos hemos enterado de que la próxima primavera entrará en funcionamiento un sistema de bicicletas públicas. Espero que esta iniciativa sirva para que más gente se anime a utilizar este medio de transporte y que cada vez se vaya haciendo más visible y ya no se nos vea como a bichos raros.

Re: Ciclistas molestos

Enviado por: Merche74

Yo también creo que habría que reducir el número de coches, especialmente en el centro de la ciudad, antes de que se llene todo de humo y ya no haya espacios por donde pasar porque esté todo ocupado por coches mal aparcados. Pero a mí me parece que las bicicletas deberían ir por la calzada porque, sinceramente, yo estoy un poco harta de los ciclistas que no respetan a los peatones. Yo ya tengo 74 años, y no soy tan ágil como hace unos años, y hay muchos ciclistas que circulan por la acera, esquivando a peatones y a veces me asustan porque me pasan muy cerca y yo no los veo hasta el último momento. Así que os pido que cuando vayáis por la acera, dejéis suficiente espacio entre la bici y los peatones y que vayáis mucho más despacio.

APÉNDICE E

Rúbrica original



EVALUACIÓN: REDACCIONES

Nombre: _____

TAREAS PREVIAS: TALLER EN CLASE (10%) Y PRIMER BORRADOR (30%)		
TALLER Ha traído la redacción (debidamente organizada y redactada) a clase el día del taller. Ha trabajado rigurosamente con su compañero/a durante el taller.	10	8
Ha traído el texto. En líneas generales ha cumplido con lo que se le pedía y ha trabajado durante el taller con su compañero/a.	7	6
El texto que ha traído no cumplía con las instrucciones o extensión requeridas. Apenas ha colaborado con su compañero/a durante el taller.	4	2
No ha asistido al taller, o no ha traído el texto a clase.		0
PRIMER BORRADOR Trabajo muy bien planteado y estructurado; información completa, uso muy eficiente del vocabulario. No se observan errores en la gramática del nivel correspondiente.	30	28
Trabajo bien planteado. Bien organizado; información completa; uso bastante eficiente del vocabulario. Se observan algunos errores en la gramática del nivel correspondiente.	26	20
Trabajo no demasiado bien planteado. No está bien estructurado. La información es incompleta. El uso del vocabulario es limitado. Hay errores frecuentes en la gramática del nivel correspondiente.	15	10
VERSIÓN FINAL (50%)		
CONTENIDOS Y VOCABULARIO. Información muy completa. Amplia variedad de ideas y vocabulario.	20	19
Información adecuada. Las ideas están más o menos desarrolladas, pero el uso del vocabulario es algo limitado.	18	17
Información limitada. Se intuyen las ideas que se quieren presentar, pero están poco desarrolladas. Hay numerosas carencias o errores en el vocabulario.	16	15
ESTRUCTURACIÓN DEL TEXTO Muy bien estructurado y planteado. Buena cohesión de las ideas a lo largo del texto.	10	9
Se observa cierta estructura, aunque la cohesión es desigual.	8	7
La estructuración es muy limitada. No hay buena cohesión entre las ideas del texto.	6	5
PRECISIÓN GRAMATICAL No hay errores en la gramática de la tarea y el nivel en cuestión.	20	19
Se observa algún error ocasional.	18	17
Los errores son muy frecuentes, y a veces impiden la comprensión del texto.	16	15
DESPUÉS DE ESCRIBIR: LISTA DE ERRORES (10%)		
El estudiante ha corregido y editado cuidadosamente su redacción. La lista de errores contiene explicaciones detalladas.	10	8
El estudiante ha mejorado la redacción. La lista de errores es adecuada pero las explicaciones son simples.	7	5
El estudiante ha editado algo su redacción, pero de forma incompleta. La lista de errores es mínima.	4	2
Total:		/100

Rúbrica adaptada (B1.1)

EVALUACIÓN: REDACCIONES

Nombre: _____

TAREAS PREVIAS: TALLER EN CLASE (10%) Y PRIMER BORRADOR (30%)		
TALLER Ha traído la redacción (debidamente organizada y redactada) a clase el día del taller. Ha trabajado rigurosamente con su compañero/a durante el taller.	10	8
Ha traído el texto. En líneas generales ha cumplido con lo que se le pedía y ha trabajado durante el taller con su compañero/a.	7	6
El texto que ha traído no cumplía con las instrucciones o extensión requeridas. Apenas ha colaborado con su compañero/a durante el taller.	4	2
No ha asistido al taller, o no ha traído el texto a clase.		0
PRIMER BORRADOR Trabajo muy bien planteado y estructurado; información completa, uso muy eficiente del vocabulario. No se observan errores en la gramática del nivel correspondiente.	30	28
Trabajo bien planteado. Bien organizado; información completa; uso bastante eficiente del vocabulario. Se observan algunos errores en la gramática del nivel correspondiente.	26	20
Trabajo no demasiado bien planteado. No está bien estructurado. La información es incompleta. El uso del vocabulario es limitado. Hay errores frecuentes en la gramática del nivel correspondiente.	15	10
VERSIÓN FINAL (50%)		
CONTENIDOS Y VOCABULARIO. Información muy completa. Amplia variedad de ideas y vocabulario.	20	19
Información adecuada. Las ideas están más o menos desarrolladas, pero el uso del vocabulario es algo limitado.	18	17
Información limitada. Se intuyen las ideas que se quieren presentar, pero están poco desarrolladas. Hay numerosas carencias o errores en el vocabulario.	16	15
ESTRUCTURACIÓN DEL TEXTO Muy bien estructurado y planteado. Buena cohesión de las ideas a lo largo del texto.	10	9
Se observa cierta estructura, aunque la cohesión es desigual.	8	7
La estructuración es muy limitada. No hay buena cohesión entre las ideas del texto.	6	5
PRECISIÓN GRAMATICAL No hay errores en la gramática de la tarea y el nivel en cuestión.	20	19
Se observa algún error ocasional.	18	17
Los errores son muy frecuentes, y a veces impiden la comprensión del texto.	16	15
REGULACIÓN Y DESARROLLO (10%)		
El estudiante ha desarrollado su escritura como resultado de la mediación. Hay evidencias de autorregulación y heterorregulación en todo el proceso de escritura. El estudiante ha corregido y editado cuidadosamente su redacción. La lista de errores contiene explicaciones detalladas.	10	8
El estudiante ha desarrollado su escritura como resultado de la mediación. Hay evidencias de autorregulación y heterorregulación en parte del proceso de escritura. El estudiante ha mejorado la redacción. La lista de errores es adecuada pero las explicaciones son simples.	7	5
El estudiante no ha desarrollado su escritura como resultado de la mediación. Hay escasas evidencias de autorregulación y/o heterorregulación. El estudiante ha editado algo su redacción, pero de forma incompleta. La lista de errores es mínima o incompleta.	4	2
	Total:	/100

Rúbrica adaptada (B1.2)

Nombre _____

CURSO _____

Nota _____ / 60

Taller de escritura	No Parcialmente Completamente			
El estudiante ha trabajado rigurosamente tanto solo como con su compañero/a durante el taller.				
El estudiante ha usado el esquema de organización.	0	1	2	
El estudiante ha completado el Borrador 1.1.	0	1	2	
El estudiante ha analizado el modelo.	0	1	2	
El estudiante ha contrastado el modelo con el texto del compañero.	0	1	2	
El estudiante ha revisado el texto del compañero.	0	1	2	
El estudiante ha completado el Borrador 1.2.	0	1	2	
Proceso de escritura	No	VF	B2	B1
CONTENIDO:				
*** El estudiante alcanza a desarrollar las ideas y la información completamente.	1	2	3	4
** Información adecuada. Las ideas están más o menos desarrolladas.	0	1	2	3
* Información limitada. Se intuyen las ideas que se quieren presentar, pero están poco desarrolladas.	0	0	1	2
VOCABULARIO:				
*** El estudiante alcanza a hacer un uso muy eficiente del vocabulario conocido, desconocido y de posibles expresiones idiomáticas.	1	2	3	4
** El uso del vocabulario es algo limitado.	0	1	2	3
* Hay numerosas carencias o errores en el vocabulario.	0	0	1	2
ESTRUCTURA:				
*** El estudiante alcanza a estructurar el texto de acuerdo al género. Las ideas están bien conectadas a lo largo del texto.	1	2	3	4
** El texto está bien organizado pero falta fluidez o estructura propia del género.	0	1	2	3
* El texto no está bien conectado ni organizado.	0	0	1	2
PRECISIÓN GRAMATICAL:				
*** El estudiante alcanza a hacer uso correcto de la gramática del nivel en cuestión y toma riesgos para crear con el lenguaje.	1	2	3	4
** Se observan errores en la gramática del nivel correspondiente.	0	1	2	3
* Los errores son muy frecuentes y a veces impiden la comprensión del texto.	0	0	1	2
Regulación y desarrollo	No Parcialmente Completamente			
El estudiante ha desarrollado su escritura como resultado de la mediación. Hay evidencias de autorregulación y heterorregulación en todo el proceso de escritura.				
El estudiante ha identificado y transformado el modelo de escritura.	0	1	2	
El estudiante ha corregido y editado cuidadosamente su redacción.	0	1	2	
La lista de errores contiene explicaciones detalladas.	0	1	2	
La reflexión visibiliza la capacidad de regulación del estudiante.	0	1	2	

Escritura como proceso 1 (B1.2)

TALLER DE ESCRITURA

Objetivo: Escribir una **carta de reivindicación** al alcalde de Pamplona

Escribe una carta abierta al alcalde de Pamplona en la que puedas reivindicar alguna de tus preocupaciones. Preséntate, explica cuáles son tus preocupaciones y pide cambios que crees que beneficiarían a la ciudad. Escribe aproximadamente entre 150 y 200 palabras.

Tarea 1. Organiza tus ideas. Sigue el modelo.

PREOCUPACIÓN	DETALLES CONCRETOS	PETICIONES	SOLUCIÓN PROPUESTA
<i>inseguridad de las bicicletas</i>	<i>hay tramos de tráfico donde desaparece el carril bici (calle Esquiroz) y hay mucho tráfico de coches y peatones</i>	<i>que se libere espacio de la acera para incluir un carril bici</i>	<i>que se diferencie el carril bici de la acera con bolardos</i>
Cambios del tiempo	hay muchos cambios en el tiempo y para muchas personas puede ser difícil lidiar con el tiempo.	que se tenga más techos cubiertos y pasarelas con ventiladores	Que haya más lugares para "Ajuste de la temperatura"
El control de la lluvia en las aceras y paseos	Aunque el alcantarillado es muy bueno ya, las aceras cuando llueve, por un rato son resbaladizas. Pero hay algunas partes alrededor de la ciudad, el agua todavía está llenando las carreteras.	que se tenga que examinar el alcantarillado de la ciudad y disminuir el agua en las aceras.	que haya más avenamientos y las innovaciones hechas disminuir la basura y la inundación.

Borrador 1

Apreciado Señor Alcalde,

Tengo muchas preocupaciones sobre Pamplona. Primero, es los cambios del tiempo. Segundo, es el control de la lluvia en las aceras y paseos.

Primero, hay muchos cambios en el tiempo y para muchas personas puede ser difícil lidiar con el tiempo. Espero que se tenga más techos cubiertos y pasarelas con ventiladores. Ojala que haya más lugares para "Ajuste de la temperatura". Segundo, aunque el alcantarillado es muy bueno ya, las aceras cuando llueve, por un rato son resbaladizas. Pero hay algunas partes alrededor de la ciudad, el agua todavía está llenando las carreteras. Espero que se tenga que examinar el alcantarillado de la ciudad y disminuir el agua en las aceras. Ojala que haya más avenamientos y las innovaciones hechas disminuir la basura y la inundación.

Tarea 2. Lee la carta abierta al alcalde Monreal (p. 24) y procura identificar los rasgos organizativos de este género de escritura. Después, reescribe tu carta.

EL FUTURO DE NUESTRA EDUCACIÓN

Carta abierta al alcalde de Monreal

En Monreal, a 8 de marzo.

Apreciado señor alcalde:

Los abajo firmantes, representantes de asociaciones de vecinos y comerciantes y de grupos culturales de Monreal, nos dirigimos a usted para plantearle una cuestión de gran importancia para el futuro de nuestro pueblo: el instituto de enseñanza media Camilo José Cela.

Como usted sabe, el instituto tiene más de 50 años de historia y por él han pasado muchas generaciones de jóvenes de Monreal, pero sobre todo, es el único centro de la comarca en el que se puede cursar bachillerato. Desde hace ya algunos años, la Consejería de Educación amenaza con cerrar el instituto por razones económicas. Si finalmente se toma esa decisión, nuestro pueblo y toda la comarca sufrirán un daño enorme. Nuestros jóvenes tendrán que trasladarse cada día en autobús a la capital en un viaje de 90 minutos de ida y 90 minutos vuelta; tendrán que comer allí, con el gasto que eso comporta y, con seguridad, muchos de ellos abandonarán los estudios.

Si finalmente se produce, el cierre será dramático para el pueblo: ¿quién se quedará a vivir en Monreal si se cierra el instituto? ¿Qué hará el

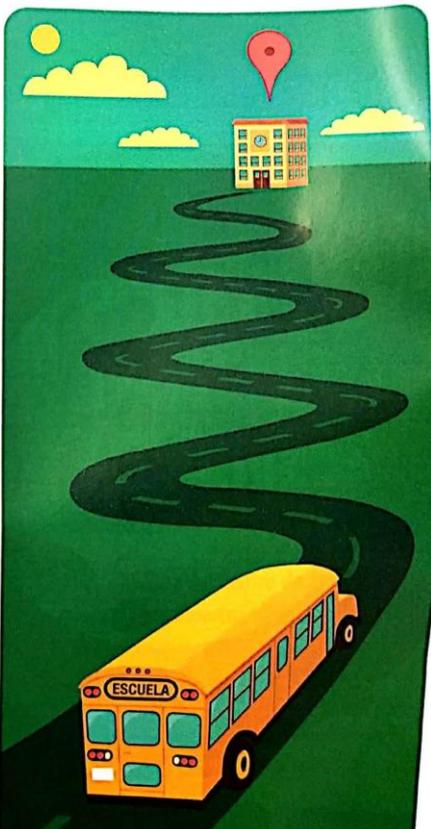
el pueblo únicamente los viejos, como ha pasado en tantos otros lugares? El ayuntamiento habla de atraer inversiones a Monreal, pero ¿qué empresa invertirá en nuestro pueblo cuando no tengamos jóvenes formados?

Por todo ello, antes de que se tome esa decisión, el ayuntamiento debería actuar. Le pedimos a usted y a todo el ayuntamiento que luche por la continuidad del centro. Tenemos que exigir a la Consejería que mantenga

¿Qué empresa invertirá en nuestro pueblo cuando no tengamos jóvenes formados?

el instituto Camilo José Cela, porque es esencial para el futuro de nuestro pueblo y de nuestra comarca. Pero sería injusto decir que este problema es únicamente responsabilidad del ayuntamiento. Este es un tema que nos afecta a todos y todos deberíamos luchar juntos. Por eso, hacemos un llamamiento a todos los ciudadanos de Monreal y les pedimos que se unan a nosotros para salvar el instituto.

Quedamos a la espera de una pronta respuesta y nos ponemos a su dis-



Texto procedente del libro Aula 4 (Corpas et al., 2013, p. 24)

Fórmula de saludo	Apreciado señor alcalde:
Párrafo 1	Quien han escrito este carta, el objetivo
Párrafo 2	Para describir el problema
Párrafo 3	Lo que podría suceder si el problema no esta resoldado
Párrafo 4	lo que sucedera si resuelven el problema
Párrafo 5	un salida formal y con deseos
¿Qué otras palabras o frases puedes usar para hacer tu carta más formal?	Como usted sabe,

TALLER DE REVISIÓN

Objetivo: Revisa la carta de tu compañero y responde a las siguientes preguntas sobre organización, contenido, gramática y vocabulario.

Paso 1: Lee la carta una vez sin escribir nada.

Paso 2. Lee la carta una segunda vez fijándote en los aspectos de gramática, vocabulario y ortografía.

1. Gramática. Si ves errores, no los corrigas, indica el error con el código.

G/N	Errores de concordancia de género y número.
AGR	Errores de concordancia entre el sujeto y el verbo.
C	Errores de conjugación.
S/E	Errores de ser/estar.
P/I	Errores de pretérito/imperfecto.
PREP	Errores de preposición.
M	Errores de modo subjuntivo/indicativo.

2. Vocabulario, ortografía y puntuación. Si ves errores, no los corrigas, indica el error con el código.

VOC	Errores de vocabulario.
SP	Errores de ortografía.
P	Errores de puntuación.
MISS	Errores de ausencia de palabras.

Paso 3: Lee la carta por última vez y analiza la organización y el contenido.

3. Organización. Contesta a las preguntas.

¿Hay introducción?	Sí	No
¿Cada párrafo representa una idea?	Sí	No
¿Se usan suficientes conectores y transiciones para que el texto fluya?	Sí	No
¿Hay una conclusión?	Sí	No

4. Contenido. Contesta a las preguntas.

¿Tiene la carta al menos 200 palabras?	Sí	No
¿Responde la carta a la oferta de prácticas?	Sí	No
¿Te gustaría que el autor describiera alguna parte con más detalle? <i>Indica donde con un más (+).</i>	Sí	No
¿Hay alguna idea confusa? <i>Indica dónde con un interrogante (?).</i>	Sí	No

Paso 4: Si quieres, escribe un comentario para tu compañero en tus propias palabras.

Tu carta esta un poco informal para mi tio. Creo que debes empezarlo con un introduccion de ti mismo. Puedes ser mas formal con algunos partes de tu carta. Puedes usar usted mas, y se menos agresivo con tu eliges de palabras tio.

Objetivo: Edita tu carta teniendo en cuenta la revisión que ha hecho tu compañero.

1. Copia el texto encima del texto original y nombra cada texto para distinguirlos: Borrador 1/ Borrador 2/ Versión final.

2. Edita el texto marcando los cambios en otro color.

Borrador 2

Apreciado Señor Alcalde,

Los abajo firmantes, representante de los ciudadanos de Pamplona, nos dirigimos usted para resolver nuestros preocupaciones sobre nuestro ciudad Pamplona, especialmente sobre el tiempo.

Como usted sabe, el tiempo de Pamplona es muy extraño. Incluso hay una broma que dice "si no te gusta el clima de Pamplona ahora, espera quince minutos para que cambie". Es muy importante que como seres humanos seamos capaces de adaptarnos al clima cambiante. Creo que es importante que ayudemos a la gente a adaptarse al clima, es su prioridad y su seguridad que estén bien adaptadas, para mantenerse en buen estado de salud. Hay cosas en el clima y son causadas por ella que afectan la seguridad y el brezo de la gente de pamplona. Incluso si el clima no se puede controlar, los otros factores se pueden controlar. Mi primer preocupación es eso los cambios del tiempo y su efecto en los calles. aparte de eso, mi segundo es el control de la lluvia en las aceras y paseos.

Estas cosas tienen que ser abordadas para mejorar la pamplona. A pesar de que ya es algo a lo que la gente se ha adaptado. No abordar estos problemas no empeorará la pamplona, pero no lo hará mejor. Si la calidad de vida puede ser elevada, debería serlo. Simplemente si la ciudad no continúa mejorando, disminuirá. Creo que una cosa que realmente afecta esto es el efecto del clima en la vida cotidiana de las personas. El clima tiene efectos en la salud y el bienestar de las personas. Las pequeñas cosas como la lluvia pueden enfermar a la gente. También pueden afectar la salud mental de las personas, ya que las pequeñas cosas de cada día nos hacen felices o tristes. Aparte de la salud mental, la lluvia hace que las aceras sean muy resbaladizas. Sin un drenaje debidamente mantenido, también pueden ser un peligro. Serán resbaladizos y contendrán peligros tóxicos que pueden enfermar a las personas.

Hay muchos cambios cada día en el clima y para muchas personas puede ser difícil lidiar con él, específicamente para aquellos en la universidad. Puede haber más techos cubiertos y pasarelas con ventiladores. De esa manera, la gente puede preocuparse menos por las pequeñas cosas como la ropa y mojarse. El tiempo es muy importante para adaptarse, ya que puede causar problemas reales como "SAD" (Depresión activada estacional). Para mejorar la ciudad, estas pequeñas cosas tienen que ser atendidas. Aparte de las pasarelas que se cubren, creemos que el drenaje debe ser revisado. Caminar es una parte importante de mudarse a lugar para colocar en el estilo de vida europeo. Me di cuenta cuando llueve, las pasarelas están todavía "inundado" o muy húmedo para bastante tiempo después. Si se mejora el sistema de drenaje, creo que el estilo de vida de la ciudad mejorará. La seguridad de sus ciudadanos también aumentará. Estas dos pequeñas ideas ayudarán a la ciudad de muchas maneras, incluso si el efecto es pequeño será

Quedamos a la espera de una pronta respuesta y nos ponemos a su disposición para elaborar un calendario de actuaciones.

Gracias por su consideration,

José

Versión final

Apreciado Señor Alcalde,

Los abajo firmantes, **representantes** de los ciudadanos de Pamplona, nos dirigimos a usted para resolver **nuestros** preocupaciones sobre **nuestra** ciudad Pamplona, especialmente sobre el tiempo.

Como usted sabe, el tiempo de Pamplona es muy extraño. Incluso hay una broma que dice "si no te gusta el clima de Pamplona ahora, espera quince minutos para que cambie". Es muy importante que como seres humanos seamos capaces de adaptarnos al clima cambiante. Creo que es importante que ayudemos a la gente a adaptarse al clima, es su **prioridad y su seguridad** que estén bien adaptadas, para mantenerse en buen estado de salud. **Hay cosas en el clima** que afectan la seguridad y el bienestar de la gente de Pamplona. Incluso si el clima no se puede controlar, los otros factores se pueden controlar. Mi **primera preocupación** es **esos cambios del tiempo** y su efecto en **las** calles. aparte de eso, **mi segunda preocupación** es el control de la lluvia en las aceras y paseos.

Estas cosas tienen que ser abordadas para mejorar **Pamplona**. A pesar de que ya es algo a lo que la gente se ha adaptado. No abordar estos problemas no empeorará **Pamplona**, pero no **la** hará mejor. Si la calidad de vida puede ser elevada, debería serlo. Simplemente si la ciudad no continúa mejorando, disminuirá. Creo que una cosa que realmente afecta esto es el efecto del clima en la vida cotidiana de las personas. El clima tiene efectos en la salud y el bienestar de las personas. Las pequeñas cosas como la lluvia pueden enfermar a la gente. También pueden afectar la salud mental de las personas, ya que las pequeñas cosas de cada día nos hacen felices o tristes. Aparte de la salud mental, la lluvia hace que las aceras sean muy resbaladizas. Sin un drenaje debidamente mantenido, también pueden ser un peligro. Serán **resbaloso** y contendrán peligros tóxicos que pueden enfermar a las personas.

Hay muchos cambios cada día en el clima y para muchas personas puede ser difícil lidiar con él, específicamente para aquellos en la universidad. Puede haber más techos cubiertos y pasarelas con ventiladores. De esa manera, la gente puede preocuparse menos por las pequeñas cosas como la ropa y mojarse. El tiempo es muy importante para adaptarse, ya que puede causar problemas reales como "SAD" (Depresión activada estacional). Para mejorar la ciudad, estas pequeñas cosas tienen que ser atendidas. Aparte de las pasarelas que se cubren, creemos que el drenaje debe ser revisado. Caminar es una parte importante de mudarse a lugar para colocar en el estilo de vida europeo. Me di cuenta cuando llueve **las pasarelas** están todavía muy **mojado por** bastante tiempo después. Si se mejora el sistema de drenaje, creo que el estilo de vida de la ciudad mejorará. La seguridad de sus ciudadanos también aumentará. Estas dos pequeñas ideas ayudarán a la ciudad de muchas maneras, incluso si el efecto es pequeño al principio hará una gran diferencia en el futuro.

Quedamos a la espera de una pronta respuesta y nos ponemos a su disposición para elaborar un calendario de actuaciones.

Gracias por su **consideración**,

José

3. Usa la siguiente tabla para explicar todas las ediciones, sigue el ejemplo.

Error	Edición	¿Por qué es un error? Si no sabes, escribe: no sé	¿En qué versión aparece la edición: 1, 2, 3?
<i>en todo esa novedad</i>	<i>en toda esa novedad</i>	AGR "toda" concuerda con "novedad" que es femenino	1
	Hice otra vez todo de mi carta.	Tu carta está un poco informal para mi tío. Creo que debes empezarlo con un introducción de ti mismo.	2
	Añadí palabras formal	Puedes ser más formal con algunos partes de tu carta. Puedes usar usted más, y se menos agresivo con tu eliges de palabras tío.	2
representante	representantes	G/N	3
nuestros	nuestro	G/N porque preocupaciones están en plural.	3
nuestro	nuestro	G/N porque ciudad es singular.	3
Hay cosas en el clima y son causadas por ella	Hay cosas en el clima	No tiene sentido	
eso los cambios del tiempo	esos cambios del tiempo	no necesito tener "los" para mostrar que cambios están plural. Voy a poner este en "eso"	3
los	las	G/N porque calles es femenino.	3
lo hará mejor	la hará mejor	G/N porque pamplona es una ciudad que es femenino.	3
resbaladizos	refaloso	MISS porque esto palabra es más exacto por lo que estoy refiriendo.	3
la pamplona	Pamplona	No necesito el artículo pare este nombre.	3
será	Serán refaloso y contendrán peligros tóxicos que pueden enfermar a las personas.	No tiene sentido	3
Primer Segundo	Primera Segunda	Estos palabras se usan para referir un objeto y no para descubrir eso.	
consideration	consideración	O porque "consideration" es un palabra inglés.	3

4. Reflexiona.

¿Cuáles han sido tus errores más habituales? ¿Cómo has desarrollado tu escritura en el proceso de escribir este texto?

Algunos de mis errores son de descuido, pero la mayoría son porque todavía estoy usando la estructura inglesa en mis oraciones. A veces entra en conflicto con la gramática española, y mostré mucho aquí. Puedes ver cómo utilicé la forma plural de los adjetivos pero todavía teniendo preposiciones que lo niegan o entran en conflicto. El problema que más tuve aquí fue el género y no tiene sentido a veces en frases. También es debido al inglés que he estado usando como base para estas cosas.

No creo que los problemas estén ahí siempre. Creo que es sólo parte del proceso en el aprendizaje del idioma. Ahora es más rápido escribir y hablar, pero llegar a ese punto de fluidez sólo lleva tiempo. Tengo que pensar en español, probándolo en los momentos más espontáneos.

Evaluación y calificación de la carta abierta de José

Taller de escritura	No	Parcialmente	Completamente
El estudiante ha trabajado rigurosamente tanto solo como con su compañero/a durante el taller.			
El estudiante ha usado el esquema de organización.	0	1	2
El estudiante ha completado el Borrador 1.1.	0	1	2
El estudiante ha analizado el modelo.	0	1	2
El estudiante ha contrastado el modelo con el texto del compañero.	0	1	2
El estudiante ha revisado el texto del compañero.	0	1	2
El estudiante ha completado el Borrador 1.2.	0	1	2

Proceso de escritura	No	VF	B2	B1
CONTENIDO: *** El estudiante alcanza a desarrollar las ideas y la información completamente. ** Información adecuada. Las ideas están más o menos desarrolladas. * Información limitada. Se intuyen las ideas que se quieren presentar, pero están poco desarrolladas.	1	2	3	4
	0	1	2	3
	0	0	1	2
VOCABULARIO: *** El estudiante alcanza a hacer un uso muy eficiente del vocabulario conocido, desconocido y de posibles expresiones idiomáticas. ** El uso del vocabulario es algo limitado. * Hay numerosas carencias o errores en el vocabulario.	1	2	3	4
	0	1	2	3
	0	0	1	2
ESTRUCTURA: *** El estudiante alcanza a estructurar el texto de acuerdo al género. Las ideas están bien conectadas a lo largo del texto. ** El texto está bien organizado pero falta fluidez o estructura propia del género. * El texto no está bien conectado ni organizado.	1	2	3	4
	0	1	2	3
	0	0	1	2
PRECISIÓN GRAMATICAL: *** El estudiante alcanza a hacer uso correcto de la gramática del nivel en cuestión y toma riesgos para crear con el lenguaje. ** Se observan errores en la gramática del nivel correspondiente. * Los errores son muy frecuentes y a veces impiden la comprensión del texto.	1	2	3	4
	0	1	2	3
	0	0	1	2

Regulación y desarrollo	No	Parcialmente	Completamente
El estudiante ha desarrollado su escritura como resultado de la mediación. Hay evidencias de autorregulación y heterorregulación en todo el proceso de escritura.			
El estudiante ha identificado y transformado el modelo de escritura.	0	1	2
El estudiante ha corregido y editado cuidadosamente su redacción.	0	1	2
La lista de errores contiene explicaciones detalladas.	0	1	2
La reflexión visibiliza la capacidad de regulación del estudiante.	0	1	2

APÉNDICE F

Instrumento de evaluación original



Universidad
de Navarra

ILCE

EVALUACIÓN: EXÁMENES ORALES

RESOLUCIÓN DE LA TAREA		
Ha completado la tarea sin dificultades. Su discurso es siempre comprensible. No precisa de ayuda. Mantiene una actitud activa y segura durante toda la presentación	14	12
Ha completado la tarea sin apenas dificultades. Discurso comprensible para un interlocutor atento. Ocasionalmente ha necesitado ayuda para completar alguna idea. Bastante activo.	11	9
Ha completado su discurso con algunas dificultades. El discurso puede entenderlo un interlocutor acostumbrado a tratar con hablantes no nativos. Ha necesitado ayuda por parte del profesor. El estudiante se ha mostrado algo pasivo durante la presentación.	8	6
Ha presentado serias dificultades para completar la tarea. Probablemente no la habría resuelto si el interlocutor no conociese su lengua materna. Ha necesitado mucha ayuda por parte del profesor. Su actitud es muy pasiva.	5	3
DINÁMICA DE LA CONVERSACIÓN		
Ha conectado las ideas de manera adecuada. Se muestra cómodo al utilizar el español. Los turnos de palabra (si procede) se han sucedido de forma natural.	12	11
Discurso algo entrecortado a veces. El estudiante se muestra relativamente cómodo. Hay algunas pausas en el turno de palabras.	10	8
Discurso inconexo. Es necesario esforzarse mucho para poder seguir el hilo.	7	5
Respuestas breves sin conexión. La conversación ha estado más centrada en la ayuda del interlocutor que en el discurso del estudiante.	4	2
CLARIDAD DEL MENSAJE Y USO DEL VOCABULARIO		
Las ideas resultan claras; están bien desarrolladas, bien dirigidas, y se han estructurado de manera lógica. Se ha usado el vocabulario adecuado a la situación sin errores. Se ha empleado únicamente el español.	12	11
Las ideas han sido bastante claras, y han estado bastante bien desarrolladas; en la mayor parte del discurso se ha empleado el vocabulario adecuado, aunque con algunos errores. Ocasionalmente, el estudiante ha tenido dificultades para reproducir las palabras o ideas adecuadas.	10	8
No se aprecia demasiado trabajo en la estructuración de las ideas. El hablante ha mostrado dificultades con el vocabulario necesario para la tarea.	7	5
Las ideas resultan confusas, poco claras, y la comunicación es pobre. Hay errores frecuentes con el vocabulario necesario para la tarea, que además, era poco adecuado. La comunicación se ha interrumpido, y el estudiante ha empleado su lengua materna.	4	2
PRECISIÓN, registro		
Se ha demostrado un dominio de la gramática necesaria para la tarea. No se han producido errores de concordancia, ser/estar, etc. Además, el registro empleado era el adecuado para la tarea.	12	11
Se ha demostrado un control razonable de la gramática necesaria para la tarea. Hay algunos errores de concordancia, pero normalmente no han interferido en la comunicación. El registro empleado ha sido casi siempre adecuado.	10	8
Se ha mostrado poco control de la gramática necesaria para la tarea. Hay numerosos errores de concordancia que han interferido en la comunicación del mensaje. El registro no es adecuado.	7	5
No hay control de la gramática necesaria para la tarea. Los errores han interferido de manera constante en la comunicación. El estudiante parece no ser consciente del registro que necesita emplear.	4	2
	Total	/50

EVALUACIÓN: EXÁMENES ORALES

RESOLUCIÓN DE LA TAREA		
Ha completado la tarea sin dificultades. Su discurso es siempre comprensible. No precisa de ayuda. Mantiene una actitud activa y segura durante toda la presentación	10	9
Ha completado la tarea sin apenas dificultades. Discurso comprensible para un interlocutor atento. Ocasionalmente ha necesitado ayuda para completar alguna idea. Bastante activo.	8	7
Ha completado su discurso con algunas dificultades. El discurso puede entenderlo un interlocutor acostumbrado a tratar con hablantes no nativos. Ha necesitado ayuda por parte del profesor. El estudiante se ha mostrado algo pasivo durante la presentación.	6	5
Ha presentado serias dificultades para completar la tarea. Probablemente no la habría resuelto si el interlocutor no conociese su lengua materna. Ha necesitado mucha ayuda por parte del profesor. Su actitud es muy pasiva.	4	3
DINÁMICA DE LA CONVERSACIÓN		
Ha conectado las ideas de manera adecuada. Se muestra cómodo al utilizar el español. Los turnos de palabra (si procede) se han sucedido de forma natural.	10	9
Discurso algo entrecortado a veces. El estudiante se muestra relativamente cómodo. Hay algunas pausas en el turno de palabras.	8	7
Discurso inconexo. Es necesario esforzarse mucho para poder seguir el hilo.	6	5
Respuestas breves sin conexión. La conversación ha estado más centrada en la ayuda del interlocutor que en el discurso del estudiante.	4	3
CLARIDAD DEL MENSAJE Y USO DEL VOCABULARIO		
Las ideas resultan claras; están bien desarrolladas, bien dirigidas, y se han estructurado de manera lógica. Se ha usado el vocabulario adecuado a la situación sin errores. Se ha empleado únicamente el español.	10	9
Las ideas han sido bastante claras, y han estado bastante bien desarrolladas; en la mayor parte del discurso se ha empleado el vocabulario adecuado, aunque con algunos errores. Ocasionalmente, el estudiante ha tenido dificultades para reproducir las palabras o ideas adecuadas.	8	7
No se aprecia demasiado trabajo en la estructuración de las ideas. El hablante ha mostrado dificultades con el vocabulario necesario para la tarea.	6	5
Las ideas resultan confusas, poco claras, y la comunicación es pobre. Hay errores frecuentes con el vocabulario necesario para la tarea, que además, era poco adecuado. La comunicación se ha interrumpido, y el estudiante ha empleado su lengua materna.	4	3
PRECISIÓN, REGISTRO		
Se ha demostrado un dominio de la gramática necesaria para la tarea. No se han producido errores de concordancia, ser/estar, etc. Además, el registro empleado era el adecuado para la tarea.	10	9
Se ha demostrado un control razonable de la gramática necesaria para la tarea. Hay algunos errores de concordancia, pero normalmente no han interferido en la comunicación. El registro empleado ha sido casi siempre adecuado.	8	7
Se ha mostrado poco control de la gramática necesaria para la tarea. Hay numerosos errores de concordancia que han interferido en la comunicación del mensaje. El registro no es adecuado.	6	5
No hay control de la gramática necesaria para la tarea. Los errores han interferido de manera constante en la comunicación. El estudiante parece no ser consciente del registro que necesita emplear.	4	3
REGULACIÓN Y DESARROLLO		
El estudiante ha desarrollado su expresión oral como resultado de la mediación: hay evidencias de autorregulación y corregulación. Ha enriquecido su discurso en planificación, contenido, capacidad argumentativa, fluidez y precisión.	10	8
El estudiante ha desarrollado su expresión oral como resultado de la mediación: hay suficientes evidencias de autorregulación y corregulación. Ha mejorado su discurso en planificación, contenido, capacidad argumentativa, fluidez y precisión.	7	5
El estudiante ha desarrollado muy poco su expresión oral como resultado de la mediación: hay escasas evidencias de autorregulación o corregulación.	4	2
	Total	/50

Evaluación de comunicación interpersonal 2 (B1.1)



Universidad
de Navarra

ILCE

Comunicación y Cultura B1.1
Evaluación oral 2
SMM & EU

Situación 1: Proyecto final

Lee la siguiente situación y sigue las instrucciones.

Quedan horas para presentar el proyecto final de tu curso de español y aún no lo has terminado. Tienes muchas correcciones que hacer y ediciones pendientes, pero para algunos de tus amigos es su última semana en Pamplona, y a ti te gustaría pasar todo el tiempo posible con ellos.

Tu profesora te parece una persona razonable y crees que si le explicas bien tu situación, será comprensiva. Habla con tu profesora para pedirle más tiempo. Ten en cuenta que la normativa de la Universidad de Navarra con la entrega de tareas podría ser diferente de la universidad de tu país.

Paso 1. Piensa en lo que le quieres decir y en lo que le vas a decir. (10 min)

- Decide cuál es tu objetivo de conversación y organiza tus ideas.
- Graba un monólogo de un minuto de duración en Flipgrid en el que practiques lo que quieres decir a tu profesora.
- Recuerda que no debes leer, sino sonar natural.
- Escucha tu monólogo, autoevalúate y toma notas de lo que quieres cambiar o mejorar.

Parte 1 de la prueba: MONÓLOGO

Duración: 10 minutos

PRE-monólogo. Lee la situación y prepárate.

- ¿Cuál es tu objetivo conversación?, es decir, ¿qué esperas conseguir hablando con tu profesora?

Espero conseguir un prórroga o más tiempo para hacer mi proyecto final porque mis amigos están aquí y se van en la misma día de fecha límite.

- Organiza tus ideas. ¿Qué puedes decir? ¿En qué orden?

- 1 - Necesito más tiempo para hacer proyecto final.
- 2 - Mis amigos tienen un viaje muy largo para venir aquí.
- 3 - Cultura Española, como ~~esta~~ necesito salir, no me directamente pero quedos un rato más
- 4 - Si tenía mucho tiempo pero necesito más tiempo porque están haciendo todo mi ~~estados~~ en mi móvil. No es fácil como un ordenador.

→ GRABA TU MONÓLOGO EN FLIPGRID

TRANSCRIPCIÓN DEL MONÓLOGO

Hola profesora. Tengo un problema y necesito tu ayuda. Es que mi amigos de Filipinas están aquí y se van en dos días la mismo día de la fecha límite. Y necesito pedirte si puedo tener más tiempo para hacer el proyecto final porque me gustaría quedar con ellos y disfrutar con ellos los las últimas dos días estarán aquí. porque mi pienso es bien. He estado tratando de trabajar las direcciones, pero no soy tan bueno en con las computadores pasando tanto tiempo aquí. Y creo mostrarles Pamplona es muy bien para practicar y para enseñar la cultura e..

POST-monólogo. Mira tu vídeo y evalúate.

- Puedes hablar con naturalidad y sin leer. Todavía no Si
- Puedes hablar de forma organizada, tus ideas siguen un orden y no te repites. Todavía no Si
- Usas un vocabulario adecuado. No inventas palabras ni usas otra lengua. Todavía no Si
- Puedes hablar con suficiente corrección gramatical y sin errores de concordancia. Todavía no Si
- Puedes usar tu lenguaje corporal y tono de voz para transmitir tu mensaje. Todavía no Si

- ¿Hay algo en lo que te gustaría mejorar?

Necesito organizar mi ideas para hablar abajo de ~~de~~ uno minuto.
Necesito ser tranquilo - Necesito buscar por las palabras

Paso 2. Después de grabar el monólogo, comparte tu situación con un compañero. (20 min, 10 y 10)

- Explícale la situación y pídele consejos y ayuda si hay algo que te gustaría añadir a tu discurso (monólogo) o decir de forma diferente.
- Usa a tu compañero para ensayar la situación. Pídele que actúe como "profesora".
- Graba un vídeo de toda la conversación con el compañero (colaboración y ensayo) envíasele a tu profesora por email/drive.
- Ayuda a tu compañero con su situación y co-evaluaos.

TRANSCRIPCIÓN DEL ENSAYO

JULIANA Dime, José, ¿Qué pasa?

JOSÉ Hola profesora.

JULIANA Hola.

JOSÉ Necesito hablar contigo porque tengo un problema - Es que todavía no tengo muchas ediciones para mi proyecto final. Y sé también la fecha *límita*, límite es en dos días. Pero la problema es a.. mis amigos de filipinas vienen aquí y solo solo están aquí por dos días y se van en la mismo día de la fecha límite. Y estoy *pidir* pidiendo si puedo tener mas tiempo para hacer mi tarea, para para hacer mi proyecto final.

JULIANA ¿Y por qué no lo has hecho la semana pasada?

JOSÉ No estaba trabajando mucho pero hice todas las ediciones en mi teléfono porque mi ordenador es malo y mi movil es solo es la sola manera para hacer esto y no es eficiente como un ordenador para hacer ediciones. Pero también es que mis amigos vinieron aquí para hacer una sorpresa, para mi. Es que estos amigos eramos compañeros de mi colegio y somos muy buenos amigos y también, ellos vinieron aquí y su viaje tiene 24 horas, es muy largo, es una vergüenza si no estoy con ellos y en cultura de español hay una persona necesitas salir, no sale directamente y muchas veces queda, le queda un poco, un rato para hablar un poco más y estos dos días es para hablar un poco más y hacer una buena despedida.

JULIANA Vale, vale lo entiendo, ¿cuánto tiempo necesitas para finalizar el trabajo?

JOSÉ Dos días más de la fecha límite.

JULIANA ¿Dos días?

JOSÉ Solas, solo porque aunque *estoy* estaré con mis amigos filipinos en toda mi tiempo libre voy a hacer mis ediciones para mi proyecto.

JULIANA Vale vale, escúchame, voy a te dar dos días más pero la proxima vez intenta de utilizar uno de los ordenadores en la universidad, ¿vale?

JOSÉ Vale.

JULIANA Hasta luego.

JOSÉ Gracias.

Ensayo con un compañero. El compañero actuará como profesora. Después, evalúate con su ayuda.

- | | | |
|---|------------|-------------------------------------|
| • Puedes hablar con naturalidad y sin leer. | Todavía no | <input checked="" type="radio"/> Sí |
| • Puedes hablar de forma organizada, tus ideas siguen un orden y no te repites. | Todavía no | <input checked="" type="radio"/> Sí |
| • Usas un vocabulario adecuado. No inventas palabras ni usas otra lengua. | Todavía no | <input checked="" type="radio"/> Sí |
| • Puedes hablar con suficiente corrección gramatical y sin errores de concordancia. | Todavía no | <input checked="" type="radio"/> Sí |
| • Puedes hablar de forma comprensible. Tu compañero entiende todo. | Todavía no | <input checked="" type="radio"/> Sí |
| • Puedes entender al compañero. | Todavía no | <input checked="" type="radio"/> Sí |
| • Puedes leer el lenguaje corporal, tono de voz y actitud de tu compañero. | Todavía no | <input checked="" type="radio"/> Sí |
| • Cumples con tu objetivo de conversación: ¿Convences a tu compañero? | Todavía no | <input checked="" type="radio"/> Sí |

- ¿Qué diferencias notas entre practicar un discurso en forma de monólogo y practicarlo con otra persona?

Puedo hablar con naturalidad. Podría hablar con forma comprensible. También estaba muy nervioso. Necesito ~~ser~~ estudiar más.

- ¿Harías algún cambio en tu discurso antes de hablar con tu profesora? ¿Añadirías o quitarías ideas? ¿Cambiarías el orden?

Necesito clarificar mi punto sobre la cultura de España. Voy a hablar más despacio, y cambiar el orden de mis ideas. 2-4-2-3. ~~21~~ es mi nuevo orden.

Paso 3. Después de practicar con tu compañero, habla con tu profesora. (5 min)

- Regresa al salón de clase y habla con tu profesora en persona. Tienes 5 minutos para hacerle cambiar de opinión.
- Recuerda, la profesora solo hablará contigo una vez que haya recibido tu hoja de autoevaluación, tu monólogo y el vídeo con tu compañero.

TRANSCRIPCIÓN DE CONVERSACIÓN FINAL

PROFESORA Cuéntame.

JOSÉ Profesora, necesito hablar contigo porque tengo un problema y todavía no ah.. Perdón, es que ayer mis amigos de filipinas vinieron aquí en mi colegio para sorprenderme y estaba muy muy alegría, alegre y disfru disfru disfrutamos mucho. Pero ellos me dijeron, se van en dos días y el problema la problema es todavia -- no hago mis ediciones y necesita hacer más necesito hacer mis ediciones para mi proyecto final es lo mejor. Pero el problema es que mis amigos se van en dos días, la mismo día de la fecha límite y estoy pidiendo si puedo tener mas tiempo porque su viaje es 24 horas para venir aquí y es un vergüenza si no voy a, no voy a disfrutar con ellos en estos dos días.

PROFESORA Te entiendo, te entiendo, pero, pero bueno, tu sabías ya también cuando iban a ser las fechas de este proyecto. Entonces... Mira aquí van dos cosas. Por un lado está lo que dice el syllabus, no?

JOSÉ Sí.

PROFESORA No se permite hacer exenciones porque se trata de hacer un sistema de evaluación justo y que todos los estudiantes tengan las mismas posibilidades. Y dos es responsabilidad, parte de tu aprendizaje tiene que ser autónomo. entonces si tu sabes que tienes la fecha de un proyecto y tienes una visita antes tu puedes empezar a trabajar antes en el proyecto.

JOSÉ Vale, estaba trabajando antes mucho pero es que estoy usando mi móvil para, para hacer las ediciones y para hacer el proyecto final, porque perdi mi cargador, jesto es verdad! perdi el cargador de mi portatil y necesitaba hacer todas mis cosas en mi móvil y mi móvil no es eficiente pero también intente hacer mi ediciones en los ordenadores de la universidad pero es menos, es menos.. es más feo que uso, que usar mi móvil. Y

también recuerdo dijiste sobre si tienes un momento para volver al país, aunque es un momento tomaría, lo tomaría y pienso así.

PROFESORA (interrumpe) ¿Estás usando mis propias palabras en contra mía?

JOSÉ (se ríe) Sé esto mi vida privada es muy diferente de vida académica pero estoy pidiendo si puedo quedar con ellos porque pienso también en cultura de España si hay un gente necesita salir durante la cena, no sale, no sales directamente, y le queda un poco rato para hablar y estos dos días es un rato para hablar más y después dos días despedida.

PROFESORA Ok, me has dejado impresionada (Profesora y José se ríen).

Calificación de comunicación interpersonal 2 (B1.1)

RESOLUCIÓN DE LA TAREA		
Ha completado la tarea sin dificultades. Su discurso es siempre comprensible. No precisa de ayuda. Mantiene una actitud activa y segura durante toda el examen.	10	9
Ha completado la tarea sin apenas dificultades. Discurso comprensible para un interlocutor atento. Ocasionalmente ha necesitado ayuda para completar alguna idea. Bastante activo/a.	8	7
Ha completado su discurso con algunas dificultades. El discurso puede entenderlo un interlocutor acostumbrado a tratar con hablantes no nativos. Ha necesitado ayuda por parte de la profesora. El/La estudiante se ha mostrado algo pasivo/a durante la presentación.	6	5
Ha presentado serias dificultades para completar la tarea. Probablemente no la habría resuelto si el interlocutor no conociese su lengua materna. Ha necesitado mucha ayuda por parte de la profesora. Su actitud es muy pasiva.	4	3
DINÁMICA DE LA CONVERSACIÓN		
Ha concluido las ideas de manera adecuada. Se muestra cómodo/a al utilizar el español. Los turnos de palabra (si procede) se han sucedido de forma natural.	10	9
Discurso algo entrecortado a veces. El/La estudiante se muestra relativamente cómodo/a. Hay algunas pausas en el turno de palabras.	8	7
Discurso inconexo. Es necesario esforzarse mucho para poder seguir el hilo.	6	5
Respuestas breves sin conexión. La conversación ha estado más centrada en la ayuda del interlocutor que en el discurso del/La estudiante.	4	3
CLARIDAD DEL MENSAJE Y USO DEL VOCABULARIO		
Las ideas resultan claras, están bien desarrolladas, bien dirigidas, y se han estructurado de manera lógica. Se ha usado el vocabulario adecuado a la situación sin errores. Se ha empleado únicamente el español.	10	9
Las ideas han sido bastante claras, y han estado bastante bien desarrolladas; en la mayor parte del discurso se ha empleado el vocabulario adecuado, aunque con algunos errores. Ocasionalmente, el/La estudiante ha tenido dificultades para reproducir las palabras o ideas adecuadas.	8	7
No se aprecia demasiado trabajo en la estructuración de las ideas. El/La estudiante ha mostrado dificultades con el vocabulario necesario para la tarea.	6	5
Las ideas resultan confusas, poco claras, y la comunicación es pobre. Hay errores frecuentes con el vocabulario necesario para la tarea, que además, era poco adecuado. La comunicación se ha interrumpido, y el/La estudiante ha empleado su lengua materna.	4	3
PRECISIÓN, REGISTRO		
Se ha demostrado un dominio de la gramática necesaria para la tarea. No se han producido errores de concordancia, ser/estar, etc. Además, el registro empleado era el adecuado para la tarea.	10	9
Se ha demostrado un control razonable de la gramática necesaria para la tarea. Hay algunos errores de concordancia, pero normalmente no han interferido en la comunicación. El registro empleado ha sido casi siempre adecuado.	8	7
Se ha mostrado poco control de la gramática necesaria para la tarea. Hay numerosos errores de concordancia que han interferido en la comunicación del mensaje. El registro no es adecuado.	6	5
No hay control de la gramática necesaria para la tarea. Los errores han interferido de manera constante en la comunicación. El/La estudiante parece no ser consciente del registro que necesita emplear.	4	3
REGULACIÓN Y DESARROLLO		
El estudiante ha desarrollado su expresión oral como resultado de la mediación: hay evidencias de autorregulación y heterorregulación. Ha enriquecido su discurso en planificación, contenido, capacidad argumentativa, fluidez y precisión.	10	8
El estudiante ha desarrollado su expresión oral como resultado de la mediación: hay suficientes evidencias de autorregulación y/o heterorregulación. Ha mejorado su discurso en planificación, contenido, capacidad argumentativa, fluidez y precisión.	7	5
El estudiante ha desarrollado muy poco su expresión oral como resultado de la mediación: hay escasas evidencias de autorregulación o heterorregulación.	4	2
Total		49 / 50

Evidencias de regulación y desarrollo de la comunicación interpersonal durante la evaluación

1. El estudiante trabaja rigurosamente durante todos los pasos de la evaluación. Graba el monólogo, ensaya con el compañero y completa el informe.
2. El estudiante mejora la organización de su discurso. Cambia el orden de sus ideas.
3. El estudiante añade contenido a su discurso. Se apropia de la interacción con su compañero para desarrollar capacidad de argumentación y anticiparse a su interlocutor final.

Situaciones comunicativas de B1.1

Situación 1: Nota de participación

Estudiante

Como parte de iniciativa de autorregulación del aprendizaje, en los cursos de ILCE los estudiantes tienen la oportunidad de autoevaluar su participación en cada asignatura. Tras revisar los resultados del cuestionario, tu profesora de español considera que el resultado de tu autoevaluación no es representativo de tu participación en el curso y te pide que te reúnas con ella brevemente para hablar sobre el tema. Sabes que no tienes mucho tiempo, porque tu profesora es una persona muy ocupada, tal vez uno o dos minutos con ella. Entonces tienes que explicar muy claramente tu situación y convencerla de que tu nota refleja tu actitud en clase y de que mereces una buena nota.

Situación 2: Otra oportunidad

Estudiante

Es viernes por la mañana y tienes examen escrito de español, pero has llegado a clase 45 minutos tarde. Tu alarma ha sonado 3 veces, pero le diste "snooze" y no te has levantado de la cama. No has llegado a tiempo a tu examen de español. Sabes que la política de asistencia a los cursos de ILCE es de 0 ausencias y que tu profesora no va a hacerte una recuperación otro día si no tienes justificación médica (y no la tienes). Habla con tu profesora y dale una explicación lo más convincente posible para que te permita hacer el examen ese mismo día.

Situación 3: Proyecto final

Estudiante

Quedan horas para presentar el proyecto final de tu curso de español y aún no lo has terminado. Tienes muchas correcciones que hacer y ediciones pendientes, pero para algunos de tus amigos es su última semana en Pamplona, y a ti te gustaría pasar todo el tiempo posible con ellos. Tu profesora te parece una persona razonable y crees que, si le explicas bien tu situación, será comprensiva. Habla con tu profesora para pedirle más tiempo. Ten en cuenta que la normativa de la Universidad de Navarra con la entrega de tareas podría ser diferente de la universidad de tu país.

Situación 4: Nota final

Estudiante

Quedan tres días para que termine tu curso de español y has visto que tu nota está por debajo de un 70%. Tu universidad no reconocerá tu curso en España si tu nota es inferior al 75%. El jueves es el examen final, que vale un 15% de tu calificación y tienes miedo de sacar una mala nota. Necesitas obtener al menos 90% en el examen para que tu calificación final sea suficiente, pero sabes que eso será difícil. Los exámenes de español no son precisamente fáciles. Habla con tu profesora para buscar una solución urgente. Ten en cuenta que la normativa de la Universidad de Navarra con la evaluación podría ser diferente de la universidad de tu país.

Situaciones comunicativas de B1.2

Situación 1: Las vacaciones

Agente de viajes

Eres el mejor agente de viajes de Pamplona. Te interesa dar el mejor servicio posible a tus clientes para mantener tus 5 Estrellas en *Trip Advisor*. Por eso, te gusta conocer en profundidad al tipo de clientes que tienes para hacerles un viaje a medida. Haz muchas preguntas a tus clientes sobre sus gustos, hábitos turísticos, preferencias, etc. Organízales el viaje ideal. Cuánto más caro sea el viaje que contraten, mayor es tu comisión

Estudiante internacional 1

Eres un estudiante internacional interesado en hacer un viaje con tu nuevo amigo de la universidad. Te gusta planificar todos los detalles con tiempo para conseguir las mejores ofertas y ahorrar dinero. Además, como te gustaría hacer más viajes por España, prefieres gastarte el mínimo dinero. Habla con tu amigo para llegar a un acuerdo sobre el viaje antes de entrar en la agencia de viajes.

Estudiante internacional 2

Eres un estudiante internacional interesado en hacer un viaje con tu nuevo amigo de la clase de español. Cuando viajas no te gusta planificarlo todo para dejar espacio a la improvisación. Como tu estancia en Pamplona termina después del viaje, no te importa gastar tus ahorros en una experiencia inolvidable. Estás deseando salir, probar la comida local y hacer muchas fotos. Habla con tu amigo para llegar a un acuerdo sobre el viaje antes de entrar en la agencia de viajes.

Situación 2: ¿Un buen hotel?

Gerente

Eres el gerente de un hotel de lujo, todo incluido. Tu misión es que todos los clientes queden satisfechos con su estancia y que tanto las habitaciones como el servicio funcione perfectamente. En estos momentos el hotel está prácticamente lleno. Solo quedan dos habitaciones: una habitación pequeña sin vistas y la Suite, que es la habitación más cara del hotel. Tienes que asegurarte de que todo el personal está trabajando al 100%.

Cliente

Eres un cliente del hotel y no estás nada contento con tu habitación ni con el servicio de limpieza. Tú habías pedido una habitación con vistas al mar y tienes una habitación con vistas a la calle. Además, el baño no estaba completamente limpio cuando llegaste: encontraste pelos sueltos en el lavabo. Habla con el personal de la limpieza y con el gerente del hotel si es necesario. Has pagado mucho dinero por tus vacaciones, amenaza con un mal comentario en *Trip Advisor*.

Empleado

Eres un trabajador del hotel y te encargas de la limpieza de la planta C. Llevas más de tres años trabajando en el hotel y tus compañeros y jefes te respetan porque eres un trabajador muy responsable. Sin embargo, la administración del hotel ha aumentado tu jornada laboral y ahora trabajas 10 horas más a la semana cobrando lo mismo. Por eso, has decidido unirse a una manifestación con otros trabajadores del hotel para pedir condiciones laborales dignas.

Situación 3: ¿Un buen hotel?

Agente de viajes

Hoy es tu primer día de trabajo como agente de viajes. Tienes una cita con dos clientes inconformes que acaban de volver de viaje. Aunque los clientes no contrataron el viaje contigo, atiéndeles lo mejor posible porque te interesa causar una muy buena impresión a tus jefes en tu primer día. Procura resolver la reunión y el incidente en menos de 10 minutos.

Viajero insatisfecho 1

Tu amigo y tú acabáis de regresar de un viaje horrible de San Martín, prácticamente todo salió mal. El viaje contratado no se correspondía en nada con el viaje reservado. Habla con la agencia de viajes para poner una reclamación y obtener una indemnización.

Viajero insatisfecho 2

Tu amigo y tú acabáis de regresar de un viaje horrible de San Martín, prácticamente todo salió mal. El viaje contratado no se correspondía en nada con el viaje reservado. Habla con la agencia de viajes para poner una reclamación y obtener una indemnización.

APÉNDICE G

Instrumento de evaluación original



EVALUACIÓN: NOTA DE PARTICIPACIÓN EN CLASE Y ACTIVIDADES CO-CURRICULARES DE ILCE

Nombre _____ CURSO _____ Fecha _____

ANTES Y DESPUÉS DE CLASE	NUNCA					SIEMPRE				
(1) Me preocupo de mejorar mi español. Siempre vengo preparada a clase y completo las tareas a tiempo	1	2	3	4	5					
DURANTE LA CLASE	NUNCA					SIEMPRE				
(2) Intento usar el español en clase (en grupos pequeños y cuando hago preguntas)	1	2	3	4	5					
(3) Mantengo una actitud positiva y siempre estoy atenta en clase. Participo activamente en las actividades y en clase en general	1	2	3	4	5					
(4) Escucho atentamente a la profesora y respeto y escucho a mis compañeros No miro el móvil ni mi ordenador en clase para uso personal	1	2	3	4	5					
(5) FUERA DE CLASE (Club de español, intercambios lingüísticos, café internacional) He asistido a las siguientes actividades en español (indica la fecha)	1	2	3	4	5					
-										
-										
-										
-										

NOTA FINAL: /25

OTROS COMENTARIOS:

Describe brevemente tu participación con otras palabras

OBJETIVO: Márcate un objetivo para mejorar tu participación en clase durante las próximas dos semanas, teniendo en cuenta estos criterios. Evalúa tu cumplimiento de los objetivos anteriores siendo concreto
Ejemplo: *Voy a llevar la iniciativa en clase las próximas semanas*



Instrumento de evaluación adaptado

EVALUACIÓN: NOTA DE PARTICIPACIÓN EN CLASE Y ACTIVIDADES CO-CURRICULARES DE ILCE

Nombre _____ CURSO _____ Fecha (1) _____ Fecha (2) _____ Fecha (3) _____

ANTES Y DESPUÉS DE CLASE	NUNCA	SIEMPRE				
Me preocupo de mejorar mi español. Siempre vengo preparado a clase y completo las tareas a tiempo.	(1)	1	2	3	4	5
	(2)	1	2	3	4	5
	(3)	1	2	3	4	5
DURANTE LA CLASE	NUNCA	SIEMPRE				
Intento usar el español en clase (en pareja o grupos pequeños, cuando hago preguntas).	(1)	1	2	3	4	5
	(2)	1	2	3	4	5
	(3)	1	2	3	4	5
Mantengo una actitud positiva y siempre estoy atento en clase. Participo activamente en las actividades y en clase en general.	(1)	1	2	3	4	5
	(2)	1	2	3	4	5
	(3)	1	2	3	4	5
Escucho atentamente a la profesora y respeto y escucho a mis compañeros. No miro el móvil ni mi ordenador en clase para uso personal	(1)	1	2	3	4	5
	(2)	1	2	3	4	5
	(3)	1	2	3	4	5
FUERA DE CLASE	NUNCA	SIEMPRE				
He asistido y participado activamente en (indica fecha): - Mesa de español: - Club de cine: - Café internacional: - Excursión con el Club de español:	(1)	1	2	3	4	5
	(2)	1	2	3	4	5
	(3)	1	2	3	4	5
- AUSENCIAS. He faltado a clase (1) _____ (2) _____ (3) _____ días.						
Mi nota en participación es: (1) _____ (2) _____ (3) _____						

EVALUACIÓN DE OBJETIVOS DE DESARROLLO

OBJETIVO heteroevaluación 1: Marca un objetivo para que el estudiante mejore su participación en clase durante las próximas dos semanas. Sigue el modelo.

¿Qué quiere conseguir?	<i>Ej. Dejar de usar el teléfono móvil.</i>
¿Qué va a hacer para conseguirlo?	<i>Ej. Va a apagar el teléfono o dejarlo dentro de la mochila.</i>
(2) ¿Lo ha conseguido? ¿Por qué?	<i>Sí. Todavía no pero lo intentó. Lo olvidó.</i>

(4) **OBJETIVO coevaluación 2:** Marca un objetivo a tu compañero para mejorar su participación en clase durante las próximas dos semanas y evalúa su objetivo anterior.

¿Qué quiere conseguir?	<i>Ej. Dejar de usar el teléfono móvil.</i>
¿Qué va a hacer para conseguirlo?	<i>Ej. Va a apagar el teléfono o dejarlo dentro de la mochila.</i>
(3) ¿Lo has conseguido? ¿Por qué?	<i>Sí. Todavía no pero lo intenté. Lo olvidé.</i>

(5) **OBJETIVO autoevaluación 3:** Márcate un objetivo para mejorar tu participación en clase durante la próxima semana siguiendo el modelo anterior.

¿Qué quieres conseguir?	<i>Ej. Dejar de usar el teléfono móvil.</i>
¿Qué vas a hacer para conseguirlo?	<i>Ej. Voy a apagar el teléfono o dejarlo dentro de la mochila.</i>
(P) ¿Lo ha conseguido?	<i>Sí. Todavía no pero lo intentó. Lo olvidó.</i>

ANTES Y DESPUÉS DE CLASE	NUNCA	SIEMPRE
Me preocupo de mejorar mi español. Siempre vengo preparado a clase y completo las tareas a tiempo.	(1) 1 2 3 4 5 (2) 1 2 3 4 5 (3) 1 2 3 4 5	4 5 5 5
DURANTE LA CLASE	NUNCA	SIEMPRE
Intento usar el español en clase (en grupos pequeños, cuando hago preguntas).	(1) 1 2 3 4 5 (2) 1 2 3 4 5 (3) 1 2 3 4 5	5 5 5
Mantengo una actitud positiva y siempre estoy atento en clase. Participo activamente en las actividades y en clase en general.	(1) 1 2 3 4 5 (2) 1 2 3 4 5 (3) 1 2 3 4 5	5 5 5
Escucho atentamente a la profesora y respeto y escucho a mis compañeros. No miro el móvil ni mi ordenador en clase para uso personal	(1) 1 2 3 4 5 (2) 1 2 3 4 5 (3) 1 2 3 4 5	4 5 5 4 5
FUERA DE CLASE	NUNCA	SIEMPRE
Hé asistido a las siguientes actividades (indica la fecha): - Club de lectura: <i>No puedo</i> - Club de cine: <i>(Oct 24)</i> - Café internacional: <i>(Oct 24)</i> - Excursión con el Club de español: <i>no puedo</i>	(1) 1 2 3 4 5 (2) 1 2 3 4 5 (3) 1 2 3 4 5	5 5 5
NOTAS	(1) <i>25</i>	(2) <i>25</i> (3) <i>24</i>

(1) OBJETIVO heteroevaluación 1: Marca un objetivo para que el estudiante mejore su participación en clase durante las próximas dos semanas. Sigue el modelo.

¿Qué quiere conseguir?	Ej. Dejar de usar el teléfono móvil. Haber con mas fluidez
¿Qué va a hacer para conseguirlo?	Ej. Va a apagar el teléfono o dejarlo dentro de la mochila. Voy a presentar sobre algo por cinco minutos.
(2) ¿Lo ha conseguido? ¿Por qué?	<u>Si.</u> Todavía no pero lo intentó. Lo olvidó.

disparacion
concentrar
responsable
facilitar
en un ordenador
en un ordenador
idea
se divide
cos → bombardeos

la media → los medios (de comunicación) *lo trasladaba*
NA fue trasladado
el récord → la record

(2) OBJETIVO coevaluación 2: Marca un objetivo a tu compañero para mejorar su participación en clase durante las próximas dos semanas y evalúa su objetivo anterior.

¿Qué quiere conseguir?	Ej. Dejar de usar el teléfono móvil. El tiene que hablar con mas fluidez otra vez
¿Qué va a hacer para conseguirlo?	Ej. Va a apagar el teléfono o dejarlo dentro de la mochila. Otra vez hace un presentacion
(3) ¿Lo has conseguido? ¿Por qué?	<u>Si.</u> Todavía no pero lo intenté. Lo olvidó. No se si es posible presentar otra vez

no hay tiempo.

(3) OBJETIVO autoevaluación 3: Márcate un objetivo para mejorar tu participación en clase durante la próxima semana siguiendo el modelo anterior.

¿Qué quieres conseguir?	Ej. Dejar de usar el teléfono móvil.
¿Qué vas a hacer para conseguirlo?	Ej. Voy a apagar el teléfono o dejarlo dentro de la mochila.
(P) ¿Lo ha conseguido?	<u>Si.</u> Todavía no pero lo intentó. Lo olvidó.

APÉNDICE H

Rúbricas de evaluación y calificación de la prueba gamificada

RESOLUCIÓN DEL CASO		10	9-8	7-6-5	4-0
Contenido del curso	Puedo expresar capacidades correctamente (pregunta 1)	Solo	Con ayuda de mis compañeros	Con errores o con ayuda del profesor	Todavía no
	Puedo expresar deseos y peticiones con subjuntivo correctamente (pregunta 2)	Solo	Con ayuda de mis compañeros	Con errores o con ayuda del profesor	Todavía no
Comprensión de texto escrito	Comprendo detalles específicos de un texto escrito (texto-mapa)	Solo	Con ayuda de mis compañeros	Con errores o con ayuda del profesor	Todavía no
	Comprendo la idea general de un texto escrito (<i>Twitter</i>)	Solo	Con ayuda de mis compañeros	Con errores o con ayuda del profesor	Todavía no
	Puedo leer entre líneas y hacer inferencias sobre un texto escrito (identificar quién miente)	Solo	Con ayuda de mis compañeros	Con errores o con ayuda del profesor	Todavía no
Comprensión de texto oral	Comprendo la idea general de un texto oral (identificar la manía)	Solo	Con ayuda de mis compañeros	Con errores o con ayuda del profesor	Todavía no
	Identifico palabras claves en un texto oral (ordenar la canción)	Solo	Con ayuda de mis compañeros	Con errores o con ayuda del profesor	Todavía no

EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORAL	10-9	8-7	6-5	4-3	2-0
Claridad de mi español	Me comunico todo el tiempo en español.	Casi todo el tiempo hablo en español. A veces uso alguna palabra en otra lengua por despiste: <i>wait, so...</i>	Me falta el vocabulario necesario para expresarme y a veces uso otra lengua.	Uso otra lengua siempre que tengo dificultades.	Insuficiente para evaluar.
Corrección	Hablo con corrección. Sin errores de concordancia ni de ser/estar. Uso subjuntivo.	Hablo con algunos errores pero no interfieren en la comunicación.	Hablo con numerosos errores pero no interfieren en la comunicación.	Hablo con numerosos errores que interfieren en la comunicación.	Insuficiente para evaluar.
Comprensibilidad	Mi español es siempre comprensible. No necesito ayuda para hacerme entender. Hablo con seguridad todo el examen.	Mi español es comprensible para interlocutores atentos. Hablo con comodidad.	No hablo con seguridad durante el examen. Hablo menos que mis compañeros.	Casi no hablo. Mi actitud es muy pasiva.	Insuficiente para evaluar.

Autoevaluación y auto-calificación de José

RESOLUCIÓN DEL CASO		10	9-8	7-5-5	4-0
Contenido del curso	Puedo expresar capacidades correctamente (pregunta 1)	Solo	Con ayuda de mis compañeros	Con errores o con ayuda del profesor	Todavía no
	Puedo expresar deseos y peticiones con subjuntivo correctamente (pregunta 2)	Solo	Con ayuda de mis compañeros	Con errores o con ayuda del profesor	Todavía no
Comprensión de texto escrito	Comprendo detalles específicos de un texto escrito (texto-mapa)	Solo	Con ayuda de mis compañeros	Con errores o con ayuda del profesor	Todavía no
	Comprendo la idea general de un texto escrito (<i>twitter</i>)	Solo	Con ayuda de mis compañeros	Con errores o con ayuda del profesor	Todavía no
	Puedo leer entre líneas y hacer inferencias sobre un texto escrito (identificar quién miente)	Solo	Con ayuda de mis compañeros	Con errores o con ayuda del profesor	Todavía no
Comprensión de texto oral	Comprendo la idea general de un texto oral (identificar la manía)	Solo	Con ayuda de mis compañeros	Con errores o con ayuda del profesor	Todavía no
	Identifico palabras claves en un texto oral (ordenar la canción)	Solo	Con ayuda de mis compañeros	Con errores o con ayuda del profesor	Todavía no

EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORAL	10-9	8-7	6-5	4-3	2-0
Claridad de mi español	Me comunico todo el tiempo en español. 9	Casi todo el tiempo hablo en español. A veces uso alguna palabra en otra lengua por despiste: <i>wait, so...</i>	Me falta el vocabulario necesario para expresarme y a veces uso otra lengua.	Uso otra lengua siempre que tengo dificultades.	Insuficiente para evaluar.
Corrección	Hablo con corrección. Sin errores de concordancia ni de ser/estar. Uso subjuntivo. 9	Hablo con algunos errores pero no interfieren en la comunicación.	Hablo con numerosos errores pero no interfieren en la comunicación.	Hablo con numerosos errores que interfieren en la comunicación.	Insuficiente para evaluar.
Comprensibilidad	Mi español es siempre comprensible. No necesito ayuda para hacerme entender. Hablo con seguridad todo el examen. 10	Mi español es comprensible para interlocutores atentos. Hablo con comodidad.	No hablo con seguridad durante el examen. Hablo menos que mis compañeros.	Casi no hablo. Mi actitud es muy pasiva.	Insuficiente para evaluar.

Enlace a la presentación de instrucciones de la prueba creada en Genially

<https://view.genial.ly/5f1dd5522bae010cf0575a63/interactive-content-evaluacion-gamificada-b12-2019>

Enlace a la prueba gamificada creada en Genially

<https://view.genial.ly/5ddac1db83e23a0faa5187c2/interactive-content-evaluacion-final-b12>



Bienvenido equipo de investigación



Soy Enrique Maya, alcalde de Pamplona. Gracias por venir. Vuestra ayuda es urgente. Disponéis de 60 minutos para resolver el caso. Tendréis que trabajar en equipo porque cada minuto cuenta.

Os estaréis preguntando... ¿por qué estáis aquí? Pues bien, en este caso, solo una de estas respuestas es gramaticalmente correcta.

- A** Estáis aquí porque os interesa los habitantes de Pamplona.
- B** Estáis aquí porque se os da bien comprender los problemas de los habitantes de Pamplona.
- C** Estáis aquí porque os resulta bien hablar con los habitantes de Pamplona.

ERROR

Atención a la estructura correcta para hablar de gustos y habilidades.

¡Volved a intentarlo!

VOLVER

¡Eso es!

Estáis aquí porque hay un peregrino ciclista perdido por Pamplona y la policía sospecha que tres vecinos de la ciudad tienen algo que ver. Al parecer, Mikel, el peregrino llegó a Pamplona el pasado miércoles, sin embargo no hay señales de que haya llegado a Puente la Reina, la siguiente etapa del Camino de Santiago. El dueño del albergue de peregrinos de Puente la Reina nos ha llamado para denunciar su posible desaparición.

Las cámaras de seguridad de la ciudad han grabado al peregrino conversando con tres vecinos de la ciudad: Ainara, Manuel y Meritxe. La policía quiere que averigüéis más sobre estas personas y les informéis de cualquier elemento sospechoso. ¿Entendéis?

- A** ¡Sí! El alcalde nos pide que ayudemos en su investigación.
- B** ¡Sí! El alcalde nos pide ayudar en su investigación.
- C** ¡Sí! El alcalde nos pedimos ayuda en su investigación.

ERROR

Atención a la estructura correcta para expresar deseos y reclamaciones.

¡Volved a intentarlo!

VOLVER

¡Exacto!

Para empezar, leed las declaraciones que ha tomado la policía a cada vecino. ¿Podéis relacionar en qué barrio estaba cada vecino? Podéis consultar el mapa de la ciudad para confirmar la información.

AINARA: Me encontré con el peregrino a la entrada del Mercado en la calle Amaya. Recuerdo que me dijo que tenía mucha hambre pero que los bares de pintxos estaban llenos de gente y que buscaba un sitio donde comer. Me dijo que le bastaba con un bocadillo de jamón serrano y me preguntó en qué parte del mercado podría comprar los ingredientes?

¿En qué barrio se encontraba Ainara?

- A** En 1 Zabalgunea.
- B** En 2 Zabalgunea.
- C** En Alde Zaharra.

ERROR

Atención a los detalles de la declaración y al mapa de Pamplona.

¡Volved a intentarlo!

VOLVER

¡Exacto!

Ahora leed la declaración de Manuel (Manu_bike).

MANUEL: Yo me encontré con el peregrino al salir de la universidad, en la calle Fuente del Hierro. Me acuerdo perfectamente porque llovía muchísimo y me dio pena que el peregrino se mojara. Le ofrecí mi paraguas pero como iba en bicicleta no quiso llevárselo.

¿En qué barrio habló Manuel con el peregrino?

- A** En Milagrosa.
- B** En 2 Zabalgunea.
- C** En Iturrama.

ERROR

Atención a los detalles de la declaración y al mapa de Pamplona.

¡Volved a intentarlo!

VOLVER

¡Exacto!

Ahora leed la declaración de Mertzxe.

MERTXE: El ciclista y yo nos conocimos a la entrada de Beatriz. Me pidió que le aconsejara sobre los garriticos y me preguntó dónde podía aparcar la bici porque en la calle no había aparcamientos. ¡Tan educado y civilizado! Empezamos a hablar sobre la infraestructura de la ciudad y al final nos fuimos a tomar un pintxo juntos. Lo único que como el hombre era vegetariano, nos costó muchísimo encontrar el bar adecuado.

¿En qué barrio se encontraba Mertzxe?

- A** En 1 Zabalgunea.
- B** En 2 Zabalgunea.
- C** En Alde Zaharra.

ERROR

Atención a los detalles de la declaración y al mapa de Pamplona.

¡Volved a intentarlo!

[VOLVER](#)

MAYOR: Sin embargo... La policía sospecha que uno de estos sicosis no dice la verdad. ¿Quién creéis que miente? El mapa de Pamplona podría ser útil.

AINARA: "Me encuentro con el peregrino a la entrada del Mercado en la calle Anaya. Recuerdo que me dijo que tenía mucha hambre pero que así bases de pintxos estaban buenos de gratis y que pensaba en ir a otro sitio comer. Me dijo que se iba con un documento de la policía y me preguntó en qué parte del mercado podría comprar los ingredientes."

MERTXE: "El ciclista y yo nos conocimos a la entrada de Beatriz. Me pidió que le aconsejara sobre los garriticos y me preguntó dónde podía aparcar la bici porque en la calle no había aparcamientos. ¡Tan educado y civilizado! Empezamos a hablar sobre la infraestructura de la ciudad y al final nos fuimos a tomar un pintxo juntos. Lo único que como el hombre era vegetariano, nos costó muchísimo encontrar el bar adecuado."

ERROR

Atención a los detalles de la declaración y al mapa de Pamplona.

¡Volved a intentarlo!

[VOLVER](#)

¿Estáis 100% seguros?
Para avanzar en la investigación, avisad a la Agente Especial ILCE Susana M. Manso y esperad sus instrucciones.

Orden de registro aprobada

[SIGUIENTE →](#)

El profesor entrega materiales en papel.

La habitación C11 está llena de pistas extrañas pero no hay nadie dentro.

En recepción nos han dicho Ainara entró acompañada de un peregrino ciclista y que él también está en la residencia pero pidió mantener su nombre y habitación en secreto.

Creemos que si pudierais registrar la habitación de Ainara vosotros mismos y entrevistar al servicio de limpieza podríais descubrir:

- en qué habitación está el ciclista
- por qué sigue en Pamplona

- Registrar la habitación de Ainara
- Examinar redes sociales
- Hablar con el servicio de limpieza

Posibilidad de decidir el orden de la investigación:

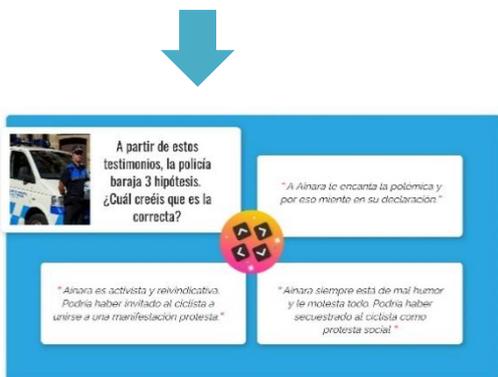
- a. Pistas en la habitación
- b. Redes sociales
- c. Servicio de limpieza



Investigación de pistas en la habitación
(combinación con pistas en papel)



Investigación de redes sociales I



Error.
Regresad a Twitter y estudiad los testimonios una vez más.



Investigación de redes sociales II
(combinación con pistas en papel)



Investigación del servicio de limpieza

La policía no ha encontrado ninguna relación entre esta manía y la habitación de Ainara.

Escuchad de nuevo al servicio de limpieza

