

## *La evaluación en el ámbito de lenguas extranjeras: hacia la autoevaluación*

**Olga Esteve & Marta Arumí**  
**Universitat Pompeu Fabra (Barcelona)**

### **1. Introducción**

El término inglés “*assessment*” (evaluación) procede del latín “*assidere*”, que significa “sentarse junto a”. Recuperamos la metáfora de D. Kiraly (2000: 140) que describe la evaluación como el proceso de sentarse y trabajar junto al alumno en una búsqueda mutua de nuevos conocimientos. ¡Qué lejos queda esta visión de aquella en la que la evaluación es entendida como el examen final mediante el cual los alumnos muestran los conocimientos absorbidos a partir de la instrucción que han recibido! A nuestro entender, la evaluación constituye una parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje cuyo objetivo es ir retroalimentando la construcción de conocimiento que se produce en el aula.

Es cierto que el tipo de evaluación que se aplica (sea cual sea el campo del conocimiento) está estrechamente relacionada con la concepción que se tenga del aprendizaje y, consecuentemente, de la metodología a aplicar. En este sentido, en este artículo pretendemos abordar las consecuencias inmediatas que las teorías más actuales de aprendizaje tienen sobre los procesos evaluativos, tanto en el nivel conceptual como en su aplicación en el aula. Para ello partimos, en primer lugar, de las concepciones generales que se tienen respecto a lo que significa el proceso de aprendizaje y lo que éste comporta. Seguidamente, y a partir de los presupuestos teóricos tratados, presentaremos una propuesta didáctica para trabajar el ámbito de la evaluación desde una perspectiva más centrada en el aprendiz y dirigida, sobre todo, a co-responsabilizarlo en este proceso.

### **2. Concepciones del aprendizaje**

Coll (1993: 66) nos presenta de forma resumida las tres concepciones de enseñanza-aprendizaje más extendidas entre el profesorado:

- a) “El aprendizaje escolar consiste en *conocer las respuestas correctas* a las preguntas que formula el profesor. La enseñanza le facilita al alumnado el refuerzo que precisa para que logre dar esas respuestas.
- b) El aprendizaje escolar consiste en *adquirir los conocimientos relevantes* de una cultura. En este caso, la enseñanza le procura al alumnado la información que necesita.
- c) El aprendizaje escolar consiste en *construir conocimientos*. Los alumnos y las alumnas son quienes elaboran, mediante la actividad personal, los conocimientos culturales. Por todo ello, la enseñanza consiste en prestar al alumnado la ayuda que necesita para que vaya construyéndolos.”

### 3. Los principios básicos de la teoría constructivista de aprendizaje

Si analizamos más de cerca la descripción de las tres concepciones anteriores, veremos que la segunda y tercera tienen puntos de unión, mientras la primera queda quizás más alejada de las restantes. El problema radica en entender de qué manera funciona el proceso de adquisición-aprendizaje. Desde la primera óptica, el aprendizaje se ve “como *adquisición de respuestas adecuadas*” gracias a un proceso, mecánico, de refuerzos positivos o negativos.” (Coll, 1993: 67). En general, si se parte de esta concepción, se considera al alumnado como un receptor pasivo de refuerzos. Sin embargo, los estudios más actuales en adquisición basados, sobre todo, en la investigación sobre el procesamiento de información y de la psicología cognitiva, hacen desestimar plenamente esta primera concepción, también en el ámbito de lenguas extranjeras.

Los resultados de los estudios en adquisición de lenguas segundas y extranjeras son acordes con la esencia de esta teoría de aprendizaje. Desde este ámbito (*Second Language Acquisition*) también se considera que el proceso de adquisición-aprendizaje **no consiste en “reproducir sin cambios la información que le llega al alumnado a través de diferentes medios”** (tal como aducen los defensores de la teoría constructivista de aprendizaje: Coll, 1993), sino que se trata de un proceso gradual de construcción personal, según el cual, es el propio aprendiz el que construye significados nuevos. En una explicación de tipo cognitivo, el aprendizaje de una lengua se considera una habilidad compleja que,

al igual que otras habilidades semejantes, comporta la utilización de diversas técnicas de procesamiento de información.

El aprendiz de lenguas extranjeras es visto, por lo tanto, como un individuo cognitivamente activo que, en su intento de llegar al control de la nueva lengua, activa una serie de mecanismos mentales gracias a los cuales es capaz de adquirir conocimiento nuevo. Y así se entiende que en el aprendizaje de lenguas extranjeras, el aprendiz haga un uso estratégico del conocimiento previo o implícito, que engloba tanto su experiencia social como su conocimiento del mundo y también sus capacidades de uso de la lengua, que provienen del conocimiento en su lengua materna o de otras lenguas ya aprendidas.

#### **4. La aportación de la teoría sociocultural**

A las concepciones del proceso de aprendizaje presentadas en el apartado anterior, quisiéramos añadir una perspectiva más: la que ofrece la visión **socioconstructivista** que se basa en los presupuestos de la teoría sociocultural. En nuestra propuesta sobre la evaluación nos basamos en esta última concepción.

Esta perspectiva añade al constructivismo la visión que, según Vygotsky, los humanos tienen “la capacidad de regular sus propios procesos mentales, incluyendo la memoria, la atención, la planificación, la percepción, el aprendizaje y el desarrollo” (Lantolf, 2002: 84). El concepto fundamental de la teoría denominada “teoría sociocultural” (Lantolf, 2000; Lantolf, 2002), es el de la mediación: **a través de la interacción con otros individuos se fomentan procesos cognitivos superiores que favorecen el aprendizaje**. Ello significa que un alumno puede progresar paulatinamente de un estadio inicial a otro un poco más avanzado interactuando con otros iguales o un poco más expertos (alumnos y/o profesores). Desde esta perspectiva, la importancia de la interacción no radica tanto en su dimensión comunicativa propiamente dicha (la transmisión y recepción de mensajes) cuanto en su dimensión cognitiva: como a través del lenguaje se fomentan procesos de aprendizaje. Aquí se sitúa el concepto de *collective scaffolding* (o *andamiaje colectivo*), que hace referencia a la co-construcción de conocimiento explícito (de significados nuevos) a partir del

conocimiento que aporta cada miembro y a través de la interacción (negociación) dentro del grupo de clase.

“(…)… la comunicación, es decir, la actividad de hablar (que también incluye escribir), no se refiere a enviar y recibir información o expresar pensamientos, la visión que se adopta en lingüística y lingüística aplicada, sino que se refiere a la **regulación** (la negrita es nuestra), o como lo expresó Vygotsky (1997), la “mediación” de la actividad humana bien sea de naturaleza práctica o intelectual.” (Lantolf, 2002: 84).

Este nuevo valor que se adjudica a la interacción está, como veremos a continuación, estrechamente relacionado con los procesos subyacentes a la evaluación: la autorregulación.

## **5. Implicaciones del constructivismo y la teoría sociocultural en los procesos de evaluación**

Los planteamientos que hemos presentado en los apartados anteriores tienen una implicación muy directa en los procedimientos metodológicos y, consecuentemente, en los procesos evaluativos o, dicho de otra manera, reguladores. Según Lantolf (2002), la consecuencia más inmediata para la evaluación, que se deriva de la aplicación de la teoría sociocultural, es que se debe abandonar la distinción tradicional entre enseñar y evaluar: “en la *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP)<sup>1</sup>, desarrollo y evaluación del desarrollo son inseparables”. Asimismo, “dado que la ZDP es el espacio de actuación en el que el aprendizaje conduce al desarrollo, es un espacio orientado hacia el futuro y no hacia el pasado, como ocurre en los métodos de evaluación tradicionales (…). Desde esta perspectiva, cualquier prueba que evalúe únicamente lo que un alumno es capaz de hacer solo, como se ha hecho tradicionalmente en las clases de lengua, no presenta una imagen completa del alumno ya que no contempla el futuro, es

---

<sup>1</sup> El concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* (Vygotsky, 1978) hace referencia al estadio cognitivo del alumno que puede transformarse a partir de la interacción con otros. Según los presupuestos vygotkianos, durante el aprendizaje se constatan dos niveles de desarrollo: uno actual que representa aquello que el alumno sabe y sabe hacer por sí mismo y otro potencial, que representa lo que el alumno puede ser capaz de hacer a partir de la ayuda que recibe de otros.

decir, lo que el alumno es capaz de hacer con la mediación de otra persona o un artefacto” (Lantolf 2002: 87-88).

Guba y Lincoln (1989) presentaron, hace más de una década, el desarrollo de un enfoque constructivista sistemático para la evaluación de programas académicos. Ilustran cómo las prácticas tradicionales de evaluación están fundadas en la epistemología del positivismo lógico y cómo se evalúan a partir de si son o no fiables, válidas, objetivas y generalizables. A su vez proponen nuevos criterios para juzgar la calidad, basados en los conceptos de verdad y autenticidad, que derivan de la visión constructivista de la creación de conocimiento. De la misma manera, otros autores han demostrado cómo los criterios de Guba y Lincoln son aplicables a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes (Paulson, 1994; Cole, 1992; Hipps, 1993).

Los enfoques tradicionales sobre la evaluación parten de los siguientes postulados:

- a) los observadores externos pueden medir el conocimiento;
- b) el conocimiento es separable del contexto en el cual se utiliza;
- c) las capacidades reales de un aprendiz pueden medirse a través de un test que se realice en un momento concreto;
- d) los resultados de este test se pueden generalizar a otros acontecimientos de medición de rendimientos.

Estos postulados no encajan dentro del paradigma constructivista que hemos definido anteriormente en el cual no se entiende el conocimiento como el producto resultante de un proceso de ingestión sino como un proceso dinámico (Hipps, 1993). A partir de aquí, los exámenes no representan más que la instantánea momentánea de una serie de características superficiales de una única constelación de factores personales y situacionales que rodean al individuo. En palabras de Coll (1993: 174): “las actividades de evaluación nos proporcionan unas instantáneas necesariamente estáticas de un proceso que es dinámico por definición”. Sería absurdo intentar replicar un rendimiento concreto (con el fin de demostrar su fiabilidad) o bien sugerir que cualquier examen puede ser una medida verdadera de la competencia de una persona (para establecer validez). Los resultados de un test concreto no se pueden generalizar a otras situaciones también

únicas por su naturaleza. Aunque pueda ser “interesante determinar en qué grado es significativo el aprendizaje realizado por los alumnos en un momento determinado, no deberíamos perder de vista que sólo con el paso del tiempo suele manifestarse su verdadera potencialidad” (Coll, 1993: 174-175).

Desde los presupuestos de la teoría sociocultural de aprendizaje, la instrucción se basa en el hecho de descubrir lo que un alumno puede hacer solo y lo que puede realizar con ayuda. Consecuentemente, la evaluación deberá estar estrechamente relacionada con el desarrollo, la enseñanza y el aprendizaje. Esta perspectiva está en consonancia con los resultados de las investigaciones en adquisición según las cuales es difícil controlar el proceso de adquisición de cada individuo. A su vez, desde los estudios sobre procesamiento de información se apunta la idea de que la memoria es constructiva, que tiene su propia dinámica interna. Todo ello nos conduce a la idea de que, aunque evaluemos determinados aspectos, nunca tendremos el control de lo aprendido o no. De aquí la necesidad de replantearnos por completo el papel de la evaluación incorporando dos aspectos que a nuestro entender son básicos:

- a) el carácter dinámico del proceso de aprendizaje;
- b) lo que el alumno es capaz de realizar con “ayudas” (siguiendo los parámetros de la teoría sociocultural y en la ZDP como espacio de instrucción).

A nuestro entender, esta última perspectiva es la que se corresponde con una visión más realista de la evaluación, entendida como una evaluación de futuro y no de pasado. Además, como veremos a continuación, es en este espacio donde vemos la importancia del fomento del “aprender a aprender” y de la dimensión metacognitiva que conducen a la autorregulación del propio proceso de aprendizaje.

## **6. Aprender a aprender: del fomento de la autonomía a la autorregulación**

### **6.1. El concepto de autonomía**

“Learner autonomy is characterized by a readiness to take charge of one’s own learning in the service of one’s needs and purposes. This entails a

capacity and willingness to act independently and in co-operation with others, as a socially responsible person” (Dam 1995:1)

Como se desprende de esta cita, en el ámbito de lenguas extranjeras, se entiende la autonomía como el ejercicio activo, por parte del alumno, de las responsabilidades como aprendiz así como la misma capacidad de aprender. No obstante, el concepto de autonomía ha ido evolucionando con el paso de los años. Benson (1996) describe su evolución en la que destaca el paso de una perspectiva "situacional", es decir, centrada en las condiciones estructurales necesarias para la autonomía, a otra que enfatiza los aspectos psicológicos y que se centra en la responsabilidad individual del aprendiz sobre su progreso. A su vez, se produce un cambio desde una perspectiva social a una perspectiva más individual de la autonomía y de un enfoque centrado mayormente en los objetivos y el contenido a otro basado en los métodos.

Entre las numerosas definiciones que existen del concepto, cabe destacar la que propone Holec (1981) para quien la autonomía consiste en "la capacidad de gestionar el propio aprendizaje", capacidad que no se puede adquirir sin asumir previamente la responsabilidad del mismo. Aunque es obvio que los factores cognitivos que participan en el desarrollo de la autonomía están implícitos en la definición de Holec, Little (1997) argumenta que la autonomía no consiste exclusivamente en la forma de organizar el aprendizaje, lo que le lleva a incorporar una dimensión psicológica que no suelen considerar las definiciones tradicionales del concepto. En esta perspectiva, Benson (2001) considera que la capacidad para asumir la responsabilidad del propio aprendizaje se debe describir en términos de **control sobre los procesos cognitivos que participan en la autorregulación eficaz del aprendizaje**.

Los trabajos de estos autores, así como otras aportaciones teóricas sobre el tema, nos llevan a fundamentar nuestra reflexión en una definición amplia y globalizadora de la autonomía: la autonomía como un constructo de capacidades que implica la voluntad (no necesariamente innata) del aprendiz para responsabilizarse de su propio aprendizaje. Puesto que la autonomía total es un objetivo difícil de conseguir, se debe tener en cuenta la existencia de distintos grados de autonomía, por ende, inestables y variables. A su vez, la autonomía no

consiste en colocar a los aprendices en situaciones que les obliguen a ser independientes sino que, por el contrario, su desarrollo requiere una **conciencia sobre el proceso de aprendizaje**, es decir, **reflexión consciente** que debe ser de base para tomar decisiones respecto al mejor camino a seguir. Asimismo, la autonomía tiene una dimensión tanto social como individual y, por lo tanto, puede tener lugar tanto dentro como fuera del aula. Cabe destacar también que el fomento de la autonomía no consiste solamente en enseñar estrategias, aunque sí que parece, como veremos a continuación, que el fomento de la competencia estratégica debería ser parte intrínseca de cualquier metodología basada en la autonomía.

## **6.2. La competencia estratégica**

Entre los mecanismos más estudiados para el fomento de la autonomía destacan las estrategias de aprendizaje. Una buena clasificación de las estrategias de aprendizaje es la que propone Wenden (1991) quien las divide en cuatro tipos: cognitivas, de comunicación, de práctica global y metacognitivas. Éstas últimas se dividen a su vez en estrategias de planificación, de monitorización o de control de resultados. Otras clasificaciones interesantes se pueden consultar en O'Malley y Chamot (1990) y en Oxford (1990). Esta última autora divide las estrategias de aprendizaje en directas (implican un procesamiento mental de la lengua meta) e indirectas (fomentan el aprendizaje a través de la planificación, la evaluación, la búsqueda de oportunidades, etc.). A su vez, los trabajos de Cohen (1998) nos parecen particularmente interesantes por cuanto introducen el concepto de estrategias del aprendiz de segundas lenguas.

En este contexto y desde hace algún tiempo, la dimensión metacognitiva (que hace referencia al control de las operaciones mentales o cognitivas y a la que por su importancia le dedicamos un apartado: 6.3.) se erige como uno de los factores decisivos. Algunos autores (Victori & Lockhart (1995); Wenden (1999), al tratar el tema de las estrategias, consideran que la tendencia ha sido el fomento de las estrategias cognitivas y reivindican la importancia de fomentar el conocimiento sobre el aprendizaje y la introducción de este conocimiento en las actividades de “aprender a aprender”. En este sentido, Sinclair et al. (2000) apuntan dos aspectos que merecen una atención especial: 1) el desarrollo de la autonomía requiere una



conciencia y una reflexión consciente sobre el propio proceso de aprendizaje y lo que éste conlleva; 2) no se trata solamente de incorporar en las prácticas y actividades de enseñanza-aprendizaje estrategias y recursos de aprendizaje sino de fomentar una dimensión mucho más profunda sobre el “conocimiento del conocimiento”: la dimensión metacognitiva para que el aprendiz tenga el control sobre los procesos cognitivos.

A nuestro entender, metacognición y estrategias de aprendizaje están directamente relacionadas. La toma consciente de decisiones con que se suele caracterizar la noción de estrategia, sólo es posible siempre y cuando exista una capacidad metacognitiva. Y es precisamente gracias a las habilidades metacognitivas que podemos elaborar teorías sobre cuándo, cómo y por qué algunos procedimientos son más recomendables que otros (conocimiento estratégico). De hecho, la relación existente entre estrategias de aprendizaje y metacognición es tan íntima que los métodos que se muestran eficaces para la enseñanza de estrategias también potencian, a su vez, las habilidades metacognitivas.

### **6.3. La dimensión metacognitiva: hacia la autorregulación**

Como apuntan Monereo et al (1998), el hecho de que los seres humanos podamos conocer cuál es el material de nuestros pensamientos, que nos podamos dar cuenta de las circunstancias y los procedimientos mediante los cuales nuestra cognición es más eficaz o que seamos capaces de establecer una supervisión constante sobre nuestras acciones mentales, es una competencia que nos coloca en una situación privilegiada para la optimización de nuestros procesos cognitivos y los productos que de ellos se derivan. Esta competencia recibe el nombre de “metacognición” y **se define**, como hemos apuntado brevemente, **como aquellos conocimientos o actividades cognitivas que tienen como objeto, o bien regulan, cualquier aspecto de una tarea cognitiva, es decir, se trata del “conocimiento del conocimiento”** (Flavell, 1985). Brown et al. (1983) afirman, por su parte, que la metacognición implica el conocimiento de las propias cogniciones y la regulación o control de la actividad mental que, a su vez, exige que el aprendiz:

- a) planifique la actividad mental antes de enfrentarse a cualquier tarea;
- b) observe la eficacia de la actividad que ha iniciado,

c) compruebe los resultados.

El recurso al conocimiento metacognitivo no es, sin embargo, espontáneo, sino que es fruto de un proceso, se acumula de forma lenta y gradual y sólo cuando se ha interiorizado se puede luego activar automáticamente y de forma casi inconsciente mediante el reconocimiento y los procesos de respuesta detectados que permiten responder de manera apropiada a situaciones cognitivas familiares. Por ello, y desde el campo de la psicopedagogía, las teorías más recientes cada vez destacan más la función mediacional del docente, es decir, cuando trata de negociar y compartir sus significados con los alumnos respecto a los distintos contenidos curriculares (Monereo, 1995). **Este papel mediador que realiza el docente es definido como la transferencia paulatina del control y la conciencia de cada actividad educativa a los estudiantes, favoreciendo así que éstos interioricen o se apropien del significado de los contenidos curriculares tratados para que puedan llegar a emplearlos de forma independiente.**

A partir de lo apuntado en este apartado, llegamos a la conclusión de que el fomento de la autonomía consiste sobre todo en “formar al aprendiz” para que sea capaz de regular su propia actividad mental durante el proceso de aprendizaje. Se trataría de abastecer al aprendiz con los instrumentos necesarios para que llegue a trabajar con responsabilidad y tomando decisiones significativas sobre lo que quiere aprender y cuándo hacerlo, sabiendo en todo momento cuál es su objetivo de aprendizaje, planificando su trabajo para conseguirlo, aplicando conscientemente estrategias de aprendizaje y **evaluando constantemente tanto el proceso en sí mismo como el resultado de sus prácticas de aprendizaje.** Por esta razón, enseñar no es simplemente facilitar contenidos o transmitir habilidades sino ayudar a los alumnos a “aprender a aprender”. Los alumnos no sólo aprenderán la materia en cuestión, sino que aprenderán a aprenderla y adquirirán un conocimiento metacognitivo que incluye el conocimiento de las tareas y el conocimiento de sí mismos y de las estrategias de aprendizaje (Martín, 1999). Para que el aprendizaje sea lo más profundo posible, es necesario que exista una reflexión sobre el propio proceso, factor que no es sólo un resultado sino que constituye un medio y una disposición imprescindibles para la mejora de los aprendizajes (Zabala, 1999).

## 7. Aplicaciones didácticas: instrumentos para el fomento de procesos autorreguladores

Presentamos a continuación una serie de instrumentos dirigidos a fomentar procesos autorreguladores y, consecuentemente, a formar al aprendiz en el ámbito de la “autonomía”. Estos instrumentos, que pueden aplicarse directamente en el aula, deben entenderse en su conjunto. No se trata de instrumentos aislados que puedan incorporarse de forma puntual sino de herramientas de diferente tipo y formato, siempre al servicio de una metodología que beba de los principios presentados en los apartados anteriores. Deben, por lo tanto, contemplarse como un medio para alcanzar unos objetivos que se basan en los presupuestos de la teoría sociocultural de aprendizaje que hemos expuesto. En su conjunto, persiguen tres objetivos globales, a saber:

- a) Transferir paulatinamente el control y la conciencia de cada actividad educativa a los alumnos sin, por ello, perder la perspectiva externa que pueda aportar el docente u otros aprendices. Se trata de “hacer más simétrica” la relación entre docente y alumno, de tal suerte que ambos participen con responsabilidad real en el proceso de evaluación.
- b) Fomentar una interacción que ayude al aprendiz a tomar conciencia. Se trata de una interacción consigo mismo y con los demás y en la que, por regla general, la primera precede a la segunda. A través del diálogo con los demás el aprendiz toma conciencia e inicia “un diálogo interno” consigo mismo que le ayuda a autorregularse. La base es la toma de conciencia sobre “lo que hace en su proceso de aprendizaje y cómo lo hace”.
- c) Fomentar en la evaluación la confluencia significativa de diferentes perspectivas y en distintos momentos, para que así se obtengan **múltiples instantáneas** del proceso dinámico que supone el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

Los instrumentos que presentamos aparecen divididos en tres grandes bloques. Todos ellos van dirigidos a que alumnos y profesores tomen conciencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje; concretamente hacen referencia a tres niveles de concienciación que, desde nuestro punto de vista, deben estar siempre presentes si se quiere incorporar este tipo de instrumentos. Estos niveles son:

-La conciencia del alumno de su identidad como aprendiz de lenguas.

-La conciencia del alumno sobre los caminos o los medios más adecuados para llevar a cabo un seguimiento de su propio proceso de aprendizaje.

-La conciencia del docente sobre lo que significa adoptar una metodología basada en la co-responsabilidad de la docencia (entre docente y alumno) y, consecuentemente, en la co-responsabilidad de la evaluación.

Partimos de una concepción amplia del término “instrumento”. Desde nuestra perspectiva, abarca todo aquello que sirve para alcanzar un objetivo, en este caso la toma de conciencia. Puede ser de índole más material (como un cuestionario de autoevaluación) o de índole más procedimental (por ejemplo, una decisión o una actuación docente determinadas para generar algún tipo de proceso).

Los tres bloques están estrechamente relacionados y conforman en su conjunto el eje central de nuestra propuesta. Es importante recalcar que no es posible trabajar un bloque sin tener en cuenta los demás. Como hemos apuntado reiteradamente, se trata de una propuesta metodológica global que parte de una visión determinada sobre lo que significa enseñar-aprender: una pedagogía activa centrada en el aprendiz.

### **7.1. Cómo enseñar al alumno a conocerse a sí mismo como aprendiz**

Iniciamos la presentación de los instrumentos con este apartado porque nos parece esencial - y así lo demuestra también la investigación en el ámbito de la autonomía- el hecho de partir de la persona como tal. La razón estriba en que, como hemos visto, la persona siempre parte, consciente o inconscientemente, de sí misma en el momento de enfrentarse a actividades de aprendizaje. Este bloque es altamente formativo, en tanto que “abre los ojos”, “despierta la curiosidad y sobre todo la conciencia” sobre uno mismo. La experiencia nos ha demostrado que no es operativo trabajar con los otros bloques sin antes haber incorporado éste.

Respetando este principio, la formación del aprendiz deberá partir de todo el conjunto de saberes y experiencias de la persona, de sus propios valores, significados y sentimientos, de su propia percepción del mundo. Los instrumentos que presentamos a continuación van dirigidos a hacer emerger el nivel más introspectivo del alumno, que indefectiblemente está relacionado con la dimensión afectiva.

Las acciones pedagógicas que aparecen en este bloque se basan en las propuestas de la versión española del *Portfolio Europeo de las Lenguas* para la Enseñanza Secundaria.<sup>2</sup>

### 7.1.1. Autobiografía lingüística

La autobiografía lingüística tiene como objetivo hacer reflexionar al alumno sobre las lenguas que utiliza y aprende. Más concretamente, pretende:

- a) Que el alumno tome conciencia de su propia identidad lingüística como piedra sobre la que construir su aprendizaje de lenguas;
- b) que emerjan en toda su pureza las concepciones (prejuicios, valores, etc.) que tiene el alumno respecto a las lenguas;

Se recomiendan este tipo de actividades al comienzo de un curso escolar o de una etapa. También es importante que se coordinen los docentes de lenguas extranjeras con los de lenguas maternas para no repetir innecesariamente una actividad.

Este instrumento puede tomar la forma de:

- a) **Redacciones** a principios de curso o etapa. Para ello proponemos que los alumnos escriban una redacción individual que en ningún caso debe ser corregida sino que debe tener como objetivo el de hablar consigo mismo y el de ofrecer una información importante al profesor. Algunos títulos sugestivos pueden ser “Mis lenguas”, “Mis lenguas y otras lenguas” (para el trabajo sobre la identidad lingüística), “El inglés /alemán/francés y yo” (para identificarse a

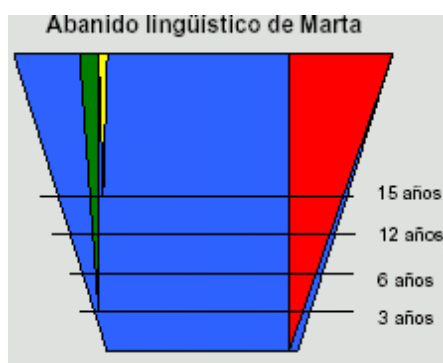
---

<sup>2</sup> El proyecto del *Portfolio Europeo de las Lenguas* ha sido diseñado y promovido por el Consejo de Europa y en el Estado español ha sido coordinado por la Subdirección General de Programas Europeos, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, con la colaboración de las distintas Comunidades autónomas. El PEL “es un cuaderno con cuadros, preguntas, orientaciones y ejercicios para sensibilizar al alumno respecto al aprendizaje de lenguas y a la realidad plurilingüe y pluricultural en que vive y para formarle como aprendiz autónomo de idiomas a lo largo de la vida” (cita extraída de la *guía didáctica del Portfolio Europeo de las Lenguas para Enseñanza Secundaria*, elaborada por D. Cassany, O. Esteve, E. Martín y C. Pérez, de la Universitat Pompeu Fabra). El trabajo realizado y la versión española del *Portfolio* (elaborada por el mismo grupo) puede consultarse en la página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte <http://aplicaciones.mec.es/programas-europeos/jsp/plantillap.jsp?id=pr1>. Se trata de la web de los diseñadores y experimentadores de los PEL españoles, con toda la documentación en pdf, direcciones electrónicas de los coordinadores y de los responsables en cada comunidad autónoma. Usuario: Portfolio; password: Cobe35.

si mismo como aprendiz así como su relación afectiva con la lengua que esté aprendiendo). Las siguientes preguntas-guía pueden ser útiles para el alumno<sup>3</sup>:

- ¿Qué lengua o lenguas aprendiste de tus padres y hermanos?
- ¿Recuerdas alguna palabra mágica de tu infancia?
- ¿Ha cambiado mucho tu forma de hablar desde entonces?
- ¿Qué lenguas aprendiste o estás aprendiendo en la calle o en la escuela?
- ¿Recuerdas el primer día de clase de idioma extranjero?
- ¿Tienes alguna anécdota lingüística divertida?

b) **Abanico lingüístico**<sup>4</sup>: Un abanico lingüístico es una representación gráfica, en varios colores, de las lenguas que puede utilizar una persona, distribuidas en forma de abanico o árbol, con un eje cronológico (eje vertical) y de ámbitos de uso sociales (eje horizontal). La forma de embudo o vaso más estrecho simula el crecimiento y la diversificación de lenguas que experimenta la persona a lo largo de su vida. Se trata de que los alumnos dibujen su perfil lingüístico y lo comenten en pequeños grupos para que así tomen conciencia del perfil plurilingüe personal. A continuación incluimos un ejemplo de abanico lingüístico:



**Texto de Marta:** Empecé a hablar catalán (color azul) en casa con mi familia y en el barrio de Gràcia (Barcelona). En mi parvulario había algunos niños que hablaban español, y así empecé a

<sup>3</sup> Cassany, D., Esteve, O., Martín, E & Pérez, C., *Guía didáctica del Portfolio Europeo de las Lenguas para Enseñanza Secundaria*, pág. 52.

<sup>4</sup> Ídem, pág. 65.

entender muchas palabras y expresiones de esta lengua (color rojo), que luego empecé a estudiar en primaria. En la escuela y en el instituto he continuado mejorando estas lenguas. Pronto empecé a estudiar inglés (verde) en la escuela pero también por mi cuenta, escuchando música y ahora en algún chat. Pero me cuesta mucho. Ahora recientemente en el Instituto he empezado unas clases de italiano (en amarillo), que me hace mucha ilusión porque me gustó mucho Italia cuando fui el verano pasado -¡y soy una amante loca de la pasta y la pizza! Marta

### 7.1.2. Autobiografía de aprendizaje

El objetivo de esta segunda autobiografía difiere un poco del de la anterior. Con esta autobiografía se pretende primordialmente que el alumno tome conciencia de su estilo de aprendizaje, de su manera de aprender, para que así vaya conociendo paulatinamente su identidad como aprendiz.

Se puede llevar a cabo esta reflexión a partir de:

- a) Como en el caso anterior, **redacciones** al principio de curso o etapa. Las preguntas-guía serían, en esta ocasión, las siguientes:

- ¿Cómo aprendo mejor?  
 - ¿Qué me ha ayudado más aprender?  
 - ¿Qué hago para aprender fuera de clase?

- b) Las propuestas que aparecen en el *Portfolio Europeo de las Lenguas para secundaria* con el título “Mi manera de aprender” en las que se anima al alumno a pensar en su/su manera de aprender a partir de ejemplos de otros aprendices en las distintas habilidades. Incluimos un ejemplo referido a la habilidad de la comprensión:

“Me doy por satisfecha si “pesco” algo, aunque sea poca cosa. Comprobar que entiendo algo me llena de satisfacción”.

*Pues yo .....*

Aquí el alumno debe describir lo que hace para comprender en la lengua extranjera y compararlo con otros/as compañeros/as.

Otro ejemplo consiste en una parrilla dirigida a tomar conciencia del trabajo que puede realizarse fuera de clase<sup>5</sup>:

¿Qué hago para aprender fuera de clase?
-¿Me escribo de forma regular con hablantes de otras lenguas?
-¿Oigo música y leo las letras de canciones?
-¿Leo novelas adaptadas?
-¿Veo películas y programas de televisión en versión original?
-¿Hago deberes de la asignatura de lengua?
-etc.

## 7.2. Cómo enseñar al alumno a llevar a cabo un seguimiento del propio proceso de aprendizaje

No podemos pensar en iniciar procesos reflexivos como los que fomenta el primer bloque sin posteriormente ofrecer una continuidad. El primer bloque tiene como finalidad, tal como hemos apuntado, la de **sensibilizar** al alumno respecto a su identidad como hablante y aprendiz de lenguas. El hecho de conocerse a sí mismo como aprendiz conforma el punto de partida para que comprenda qué significa tomar control de su propio proceso.

Este segundo bloque va dirigido expresamente a dotar al alumno de instrumentos y recursos que le sirvan para llevar a cabo un seguimiento paulatino y gradual de su propio proceso de aprendizaje.

### 7.2.1. Conocimiento por parte del alumno del objetivo de cada tarea de aprendizaje y de sus subcomponentes

La primera propuesta de este bloque la conforma un tipo de actuación docente que tiene como objetivo **hacer partícipe al alumno, de una forma explícita**, de la secuenciación de la unidad didáctica que piense llevar a cabo el docente para el trabajo de unas dos o tres semanas. Se trata de trasponer al papel el esquema mental que ha elaborado el docente para una unidad determinada, de tal manera

<sup>5</sup> Esta parrilla está extraída del *Portfolio Europeo de las lenguas para la Enseñanza Secundaria*.



que el alumno aprenda a saber e identificar a qué se va a enfrentar. Podríamos decir que se trata, en cierta forma, de una preparación compartida de la clase.

Para ello proponemos que el docente elabore las llamadas *secuencias didácticas*. Una secuencia didáctica se basa en el planteamiento del enfoque por tareas y sus características son:

- a) Tiene un objetivo comunicativo (no gramatical) que se presenta en forma de encargo de trabajo. Este encargo debe provocar pequeños conflictos cognitivos, es decir, un esfuerzo mental.
- b) Presenta una actividad globalizadora que contempla tareas o subactividades de diversa índole para la consecución del objetivo comunicativo y, consecuentemente, la resolución del problema)
- c) Contempla fases de trabajo en grupo-clase y fases en grupos pequeños. Cada fase debe ir acompañada de una temporalización muy clara.
- d) Para la fase de trabajo en pequeños grupos, contempla **una planificación por parte de los mismos alumnos**. Ello significa que, antes de empezar con esta fase, los alumnos deberán desarrollar un pequeño **plan de trabajo** en el cual planificarán lo que van a hacer para desarrollar la tarea en cuestión.
- e) Contempla fases de evaluación, individual y conjunta, de los distintos pasos que se están realizando y la manera cómo se están realizando.
- f) Contempla una evaluación formativa final tanto del producto como del proceso.

En el Anexo 1 incluimos una muestra de Secuencia Didáctica.

Los aspectos más importantes de la organización de la docencia para el ámbito de la evaluación son los siguientes:

El **plan de trabajo** conduce al alumno a:

- a) Llevar a cabo una prospección sobre el objetivo de la tarea y en qué medida éste le va ayudar a mejorar en qué habilidades;

- b) Reflexionar sobre la dificultad de la tarea a la que se enfrenta;
- c) Reflexionar sobre cuáles son **sus necesidades con respecto a la tarea** y lo que ésta implica forzosamente.
- d) Realizar una prospección sobre el estadio actual de sus conocimientos en el momento de enfrentarse con la tarea y a tomar "pequeñas" decisiones de qué es lo que necesitan/desean trabajar, tanto a nivel de contenido como a nivel estratégico.
- e) Y, sobre todo, a crear un espacio “más libre” (y al mismo tiempo controlado) en el que el alumno debe forzosamente responsabilizarse por él mismo y por el resto del grupo.

Por otro lado, a través de las preguntas que aparecen en el cuestionario metacognitivo, los alumnos analizan su trabajo autónomo desde los siguientes prismas:

- a) Concienciación de los problemas y las dificultades con los que se han tenido que enfrentar;
- b) **Análisis valorativo de las estrategias y los recursos que han utilizado para solucionar los problemas:** en qué medida les han sido útiles o no y por qué;
- c) **Valoración global** del trabajo autónomo.

Estos procesos son altamente formativos en tanto que fomentan la monitorización (o control de la propia producción ‘on line’: durante el proceso mismo de la producción), la evaluación del propio proceso estratégico (“¿vamos bien por aquí o no?”, etc.) y ayudan a iniciar un diálogo constructivo entre docente y alumno que revierte en la optimización del “traspaso **paulatino** de la responsabilidad del proceso de aprendizaje” al alumno.

### 7.2.2. Conocimiento de los criterios de evaluación

Con frecuencia se olvida que la co-responsabilidad de la evaluación es posible si tanto aprendices como docentes "juegan con las mismas cartas". Ello significa que

el alumno tiene que estar en todo momento informado no sólo de la secuencia didáctica y de los objetivos del curso sino también, y sobre todo, de la manera cómo será evaluado, es decir, de los criterios.

No debemos confundir este postulado con la idea de que basta con transmitir a los alumnos la puntuación de cada prueba. Para que el aprendiz comparta realmente los criterios, el docente debe explicitar los aspectos, los puntos, los niveles, etc. que va a evaluar y cómo los va evaluar. Un ejemplo sería, en una tarea de producción escrita

- corrección gramatical: buen uso de ...../corrección sintáctica/ortografía, etc.
- riqueza de vocabulario: se repite mucho/vocabulario básico/incorporación de vocabulario nuevo, etc.
- coherencia y cohesión del texto: buena organización, buen uso de los conectores
- etc.

En el Anexo 2 presentamos una muestra de los criterios de evaluación para un nivel de alemán intermedio.

Siguiendo la esencia de lo expuesto en este apartado, el instrumento que presentamos a continuación puede ser de gran utilidad para compartir los criterios de una manera formativa y constructiva. Las denominadas pautas metacognitivas pueden utilizarse tanto como guía para el aprendizaje durante el proceso de realización de una tarea o bien como guía de evaluación que pueden compartir aprendices y docentes.

### **7.2.3. Pautas metacognitivas**

Se trata de un instrumento que sirve para transferir al alumno, paso a paso, (y de forma sistemática) no el control de una actividad global (como era el caso de las secuencias didácticas) sino el **control de los procesos cognitivos u operaciones mentales** que tienen lugar en una tarea relacionada con una habilidad (leer, escribir, escuchar, hablar). Se trata, en cierta manera, de “desmenuzar lo que ocurre en nuestras cabezas” en el momento de enfrentarnos al trabajo con distintas destrezas o habilidades. Pueden introducirse en distintos momentos del proceso de aprendizaje y con objetivos particulares múltiples. Por lo que se refiere a su

elaboración, el docente puede realizarla previamente y pasarla luego a los alumnos para que trabajen con ella o bien se puede elaborar conjuntamente entre docente y aprendices como tarea de clase. Asimismo, pueden estar enfocadas hacia la reflexión sobre una competencia o habilidad lingüística determinada, como es el caso de las pautas<sup>5</sup> que presentamos en los anexos, referidas a la comprensión lectora y a la expresión oral. Pueden presentarse tanto en forma de preguntas como de afirmaciones, pero su presentación debe ser lo más sencilla posible. Existen pautas que interactúan y establecen un diálogo con el alumno de forma explícita y otras que pretenden propiciar el diálogo del aprendiz consigo mismo. Pueden utilizarse esporádicamente o bien durante un periodo de tiempo determinado. Pueden incorporarse muy fácilmente en la secuencia didáctica.

En el Anexo 3 incluimos dos ejemplos de Pautas, una para la Comprensión Escrita y otra para la Expresión Oral.

Para la incorporación eficaz del trabajo con pautas metacognitivas, aconsejamos:

- elaborar las pautas conjuntamente con los alumnos
- elaborar pautas para cada destreza o habilidad o uso de recursos, como el diccionario (“pauta para CE”, “pauta para uso de diccionario”, “pauta para EO”, etc.)
- utilizarlas periódicamente para que, con el tiempo, formen parte de los materiales del alumno y éste las utilice cada vez que se trabaje una actividad de aprendizaje.

#### **7.2.4. Conocimiento del propio nivel de competencia en cada una de las habilidades**

En la línea de lo que se establece en el *Portfolio Europeo de las Lenguas*, las parrillas de descriptores están pensadas para que el alumno pueda establecer el nivel de competencia que ha adquirido en la lengua extranjera y en cada una de las cinco destrezas básicas (escuchar, leer, conversar, hablar y escribir), de

---

<sup>5</sup> El concepto de “pauta” proviene de la psicología de la educación y, en nuestro grupo de investigación [Gr@el](#), de la Universitat Pompeu Fabra, ha sido introducido, investigado y adaptado por Marta Arumí.

acuerdo con los seis niveles comunes de referencia (A1-C2), establecidos en el *Marco común europeo de referencia*. Recomendamos este tipo de actividad porque permite que, a partir de los descriptores generales, el alumno pueda realizar una descripción global de sus habilidades. A su vez, es un instrumento útil para formar al aprendiz en la autoevaluación.

	<b>COMPRENDER:</b>	<b>Yo</b>		<b>Otros</b>		<b>Metas</b>	
A1	Reconozco palabras y expresiones habituales y básicas (de información personal o familiar, de mi entorno), si me hablan claro y despacio.						
A2	Comprendo frases y vocabulario frecuente sobre temas generales (familia, amistades, escuela, comercio, ocio); comprendo la idea principal de mensajes breves, claros y sencillos.						
B1	Comprendo las ideas principales de mensajes sobre temas corrientes, si se habla con claridad; comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión, sobre temas actuales o de interés personal.						

### 7.2.5. Carpeta de recogida continuada de las propias producciones

La carpeta del alumno es una recopilación de todos los documentos significativos que dan cuenta del proceso de aprendizaje de cada uno así como de sus progresos. Este tipo de recopilación se llama también portafolio. Esta denominación no debe confundirse con el *Portfolio Europeo de las Lenguas* (tienen semejanzas pero no son idénticos). Mientras el *Portfolio Europeo de las Lenguas* responde a un proyecto europeo concreto, el portafolio en su acepción general es un instrumento que sirve para la evaluación y la autoevaluación y se puede incorporar a todos los ámbitos educativos<sup>6</sup>.

En esta última acepción, la función del portafolio o carpeta es doble: por un lado, sirve para autoevaluarse y reflexionar sobre el propio proceso; por otro, sirve como muestra o evidencia del nivel de competencia que cada alumno ha alcanzado. En este sentido, sirve para evaluar el proceso de aprendizaje desde dos

<sup>6</sup> Lo que presentamos como carpeta o portafolio del alumno en este apartado aparece en el *Portfolio Europeo de las Lenguas* en el apartado denominado "Dossier".

perspectivas (la del docente y la del alumno) y puede ser altamente importante para la evaluación final de la asignatura, en tanto que representa “la radiografía” del alumno. Las funciones específicas del uso del portafolio (como carpeta) son las siguientes:

1. Analizar el propio proceso de aprendizaje, a partir del análisis de todos los documentos que contiene el portafolio (producciones del alumno u otros).
2. Reflexionar sobre las habilidades y los conocimientos que se van adquiriendo a lo largo del proceso a través de la recogida de las propias producciones (tanto escritas como orales).
3. Ayudar a establecer un diálogo evaluador entre alumno y profesor y favorecer así una interacción simétrica en la entrevista-tutoría. Entendemos por entrevista-tutoría el encuentro periódico entre el aprendiz y el docente para revisar objetivos, evaluar el proceso de aprendizaje seguido y el trabajo realizado y para planificar el trabajo a realizar en las próximas semanas.
4. Fomentar procesos autorreguladores a partir de la conciencia sobre las propias evidencias (¿Qué hago bien?, ¿qué hago mal?, ¿dónde tengo que mejorar?, ¿dónde tengo evidencias de lo que hago bien o de mis puntos débiles?, etc.).
5. Ofrecer una alternativa posible al sistema tradicional de evaluación.

Para ello el portafolio deberá:

1. Contener trabajos en los estadios iniciales de aprendizaje así como trabajos en estadios posteriores.
2. Contener más de un documento para los distintos ámbitos (producción escrita, comprensión escrita, producción oral, etc.)
3. En cuanto a la producción escrita, contener no sólo las versiones que se entregan al profesor sino también los distintos borradores.
4. En cuanto a la producción oral, contener una "colección" de grabaciones en audio o video.

5. Contener cuestionarios metacognitivos o de autoevaluación rellenos por el mismo alumno y en el que se establezca un “diálogo por escrito” con el docente.
6. Contener las preguntas-guía que servirán para el desarrollo de las tutorías (y que, con anterioridad, habrán sido entregadas al alumno). En el ejemplo que presentamos en el Anexo 4 se refleja el tipo de preguntas que pueden ser útiles al alumno para entrevistarse con el profesor.

Es necesario entender que no se trata de que el alumno elabore un dossier para que el docente lo evalúe sino que va mucho más allá: el portafolio (o carpeta) pertenece al alumno y, en secundaria, éste lo comparte con el profesor. Éste debe enseñarle a utilizarlo para poder realizar conjuntamente una evaluación continua basada en una evaluación progresiva del trabajo del alumno, **tanto desde la perspectiva del docente como del alumno mismo**. En el Anexo 4 presentamos una posible guía para la elaboración del portafolio, pensada inicialmente para el alumno, que puede ser útil para el docente para entender el funcionamiento de este instrumento.

### **7.3. Cómo establecer un puente de unión entre la evaluación sumativa y formativa y alcanzar la co-responsabilidad**

Una vez presentados todos los instrumentos en los apartados anteriores, quisiéramos subrayar que el replanteamiento de los procesos evaluativos llevará indefectiblemente al docente a un replanteamiento de la metodología. A continuación recogemos, a partir de lo apuntado hasta ahora, los puntos más significativos que pueden servir de guía para el docente:

1. La organización de la docencia (véase el apartado 7.2.1. y la secuencia didáctica en el Anexo 1)
2. Incorporación de la carpeta (dossier) como base para la evaluación (véase el apartado 7.2.5. y el Anexo 4)
3. Incorporación de tutorías durante las tres fases de la elaboración del portafolio o carpeta.

4. Elaboración, por parte de los alumnos, de una redacción final en la cual hablan de su proceso. Esta redacción es una tarea que realizan antes de recibir la calificación y se trata de que el alumno lleve a cabo un ejercicio de introspección que le lleve a autocalificarse y, sobre todo, a justificar su valoración. En este sentido, la recogida de todos sus documentos de aprendizaje en el portafolio (o carpeta) le serán muy útiles para mostrarse a sí mismo las propias evidencias.
5. En el caso de que el docente considere la necesidad de un examen final (consideramos que el examen puede estar incluido, siempre y cuando se entienda como una instantánea más), es preciso que el docente tenga en cuenta lo siguiente:
  - a) deberá contener pruebas basadas en la resolución de problemas que incorporen fases de trabajo "sin recursos" y fases de trabajo "con recursos".
  - b) Estas pruebas deberán presentarse en forma de actividades abiertas que obliguen al aprendiz a activar su competencia estratégica mediante la resolución de retos cognitivos.
  - c) Deberán contemplar la posibilidad de incorporar hojas autoevaluativas y autocalificativas sobre la prueba (los alumnos también deberán evaluarla)
6. Para poner la nota de curso, es fundamental comparar la valoración que hace el alumno en su informe final, a partir de la revisión de su portafolio, con la valoración que haga el profesor de ese mismo portafolio. Se trata, en cierta manera, de "casar" las dos perspectivas para que el alumno vea por sí mismo lo que, por norma general, siempre suele ver sólo el profesor. La clave de esta cuestión radica en la presentación de "evidencias" por ambas partes y en el éxito del diálogo que se establezca a través del portafolio o carpeta y de las tutorías<sup>7</sup>.

## 8. A modo de conclusión

Tal y como indicábamos al inicio, hemos expuesto en este artículo las fórmulas que, desde nuestra práctica docente, hemos ido elaborando y experimentando para, desde



los principios socioconstructivistas, llevar a cabo una evaluación más centrada en el aprendiz, en el proceso de aprendizaje y en el diálogo como forma de co-construcción de la docencia. Somos conscientes, no obstante, de que la mejor forma de aplicar todos estos instrumentos es desde un proyecto de centro, ya que uno de los pilares básicos para el buen funcionamiento de la propuesta es la coordinación estrecha entre los docentes. No podemos pensar que ésta sea una tarea fácil de llevar a cabo. Pensamos, no obstante, que el convencimiento y el trabajo individual de los docentes, en función de su contexto y de las necesidades que detecte en cada momento, es un buen punto de partida para futuras iniciativas y para ir creando una **cultura de la evaluación**.

No quisiéramos terminar sin hacer referencia explícita a la importancia de la autorregulación. Uno de los objetivos de cualquier asignatura debería ser que los alumnos llegaran a ser capaces de determinar lo que saben y lo que les queda por aprender y esto solo se consigue si se van internalizando paulatinamente las habilidades de autorregulación. La autorregulación está, como hemos apuntado reiteradamente, estrechamente relacionada con el concepto de autonomía, de ahí que no podamos obviarla si nos decidimos por un modelo didáctico basado en los principios que confluyen en ella.

Un último aspecto a tener en cuenta es que no se trata de excluir la evaluación externa, en el sentido de la perspectiva del docente, sino más bien de dejar un espacio para la incorporación de las evaluaciones de los mismos alumnos acerca de sus necesidades, su progreso y sus producciones, con el fin de poder introducir las correcciones oportunas que les permitan un mejor desarrollo de sus conocimientos y capacidades. Se trata de una evaluación orientada hacia el proceso y no hacia la sanción de los resultados obtenidos que el profesor deberá confrontar con su evaluación. De la misma manera que la autonomía hay que aprenderla (de ahí la necesidad de contemplar contenidos curriculares procesuales y estratégicos), la autorregulación también necesita un tiempo de aprendizaje. Mediante las técnicas que hemos presentado esperamos haber ofrecido una panorámica de cómo introducir paulatinamente estrategias docentes que permitan incorporar y fomentar una

---

<sup>7</sup> Para realizar esta comparación de las dos perspectivas (aprendiz-docente) son fundamentales dos de los instrumentos que ya hemos tratado: las pautas metacognitivas y los criterios de evaluación.

evaluación más acorde con los principios generales de la autonomía y, sobre todo, más constructiva para el aprendiz.

## 9. Referencias bibliográficas

- ARUMÍ, M. *La reflexió metacognitiva en els nivells inicials de l'ensenyament i l'aprenentatge de la interpretació consecutiva en l'àmbit universitari: un estudi etnogràfic*. Trabajo de investigación inédito. Departamento de Traducción y Filología. Universitat Pompeu Fabra. 2003.
- ARUMÍ, M. & CAÑADA, M. D. (en prensa) "Enhancing the metacognitive dimension to enhance autonomous learning of foreign languages". *Peter Lang*.
- BENSON, P. (ed.) *Autonomy and Independence in Language Learning*. Longman. Londres. 1997
- BENSON, P. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Longman. Londres. 2001
- BROWN, A.L. et al. "Learning, remembering and understanding". En: Mussen, P.H. (ed.) *Handbook of child psychology*. Vol 3. Nueva York: Wiley & Sons. 1983.
- CHAMOT, A.U.; O'MALLEY, J.M. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press. Nueva York. 1990.
- COHEN, A.D. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Longman. Londres. 1998.
- COLE, P. "Constructivism Revisited: A Search for Common Ground", *Educational Technology* 32 (2). 1992. Págs., 27-34.
- COLL, C. (et al). *El constructivismo en el aula*. Graó. Barcelona. 1993.
- DAM, L. *Learner Autonomy 3: from Theory to Classroom Practice*. Authentik Language Learning Resources Ltd. Dublín. 1995.
- ESCOBAR, C. Recerca-acció a l'aula de llengua estrangera: el portfoli oral. En: Camps, A. y Cambra, M. (ed.) *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó. 2000. Págs., 143-158
- ESTEVE, O. "La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimientos: un planteamiento didáctico", en S.Salaberry (ed.), *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. Aulas de Verano. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2002. Págs., 61-82.
- ESTEVE, O.; ARUMÍ, M. & CAÑADA, M<sup>a</sup> D. "Hacia la autonomía del aprendiz en la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito universitario: el enfoque por tareas como puente de unión entre el aprendizaje en el aula y el trabajo en autoaprendizaje" BELLS Universidad de Barcelona. (publicación en internet), número 6. 2003. <http://www.publicacions.ub.es/bells>
- GUBA, E. & LINCOLN, Y. *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA.: Sage Publications. 1989.

- HIPPS, J. A. "Trustworthiness and Authenticity: Alternate Ways to Judge Authentic Assessments", Conference Presentation at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, Georgia. 1993.
- HOLEC, H. *Autonomy in Foreign Language Learning*. Pergamon. Oxford. (publicado por primera vez en el Consejo de Europa. Estrasburgo. 1979). 1981.
- KIRALY, D. *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. St. Jerome Publishing. Manchester. 2000.
- LANTOLF, J.P. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press. Oxford/New York. 2000.
- "El aprendizaje de una segunda lengua como comunicación: una perspectiva sociocultural" En: Salaberri, M<sup>a</sup> S. (ed.) *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. Colección Aulas de verano. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2002. Págs., 83-93.
- LITTLE, D. "Language awareness and the autonomous language learner"  
Language Awareness, 6 (2/3). 1997. Págs., 93-104.
- MARTÍN, E. "Fer aprenents autònoms". En: Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura. N° 18. 1999. Págs., 7-24.
- La enseñanza centrada en el alumno. Algo más que una propuesta políticamente correcta. En: Frecuencia-L. Marzo. 2000.
- MONEREO, C. *Enseñar a conciencia. ¿Hacia una didáctica metacognitiva?* En Aula n° 34, enero. 1995.
- MONEREO, C. et al. *Estratègies d'aprenentatge. Volum I: Assessorament i formació del professorat*. Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya. Col·lecció Manuals. 1998.
- O'MALLEY & CHAMOT 90 CHAMOT, A.U. & O'MALLEY, J.M. *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press. 1990.
- OXFORD, R. *Language Learning Strategies: What Every Teacher should Know*. Newbury House. Nueva York. 1990.
- PAULSON, F.L. & PAULSON, P. R. "Assessing Portfolios Using the Constructivist Paradigm" Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association in New Orleans, LA, April 4-8, 1994. Washington, D.C. 1994.
- SINCLAIR, B.; McGRATH, I.; LAMB, T. (ed.) *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. Longman. 2000.
- VICTORI, M.; LOCKHART, W. "Enhancing Metacognition in Self-directed Language Learning". System, 23.1995. Págs: 223-234
- WENDEN, A. *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Prentice Hall. Cambridge. 1991
- "An Introduction to Metacognitive Knowledge and Beliefs in Language Learning: beyond the basics". System, 27. 1999. Págs: 435-441

ZABALA, A. *Enfocament globalitzador i pensament complex*. Barcelona: Graó, Biblioteca de Guix. 1999.

## ANEXOS

### ANEXO 1: Muestra de Secuencia Didáctica

**1. Presentación del encargo de trabajo (objetivo final comunicativo de la secuencia didáctica):** *Elaborar un folleto/prospecto descriptivo informativo sobre el lugar de estudio (el instituto, la escuela, etc.) para alumnos de escuelas extranjeras (inglesas, alemanas, francesas, etc.) que desean visitar el centro en un viaje de intercambio. El prospecto debe informar a estos alumnos de las características del centro.*

#### **Trabajo en el grupo-clase**

- 1) Introducción de textos acorde con el tipo de texto que deberán producir los alumnos: Presentación de textos escritos y/u orales, predominantemente descriptivos y **pertenecientes a distintos géneros textuales** (reportajes, guía turística, etc.): aproximación global a los textos a partir de actividades de comprensión global tanto escrita como oral (*activación de estrategias de comprensión*).
- 2) Iniciación en el trabajo sobre el código lingüístico, acorde con el objetivo de la secuencia y a partir de la incorporación de prácticas de sensibilización lingüística: aplicación de estrategias de inferencia, del planteamiento de hipótesis y del trabajo en cooperación (*descubrimiento gradual del funcionamiento del sistema lingüístico: estrategias de inferencia*).
- 3) Puesta en común por parte del docente de los aspectos lingüísticos (tanto gramaticales propiamente dichos, como pragmáticos y discursivos) descubiertos por los mismos alumnos. Introducción explícita de otros aspectos por parte del docente (*diálogo conjunto de construcción de conocimiento gramatical explícito*).
- 4) Presentación de materiales de uso autónomo disponibles (libro de texto, modelos de folletos, material elaborado por el profesor o textos que los alumnos pueden encontrar en internet, etc.) para trabajar los contenidos (planos lingüístico, textual, semántico...) necesarios para alcanzar el objetivo de la secuencia (*textos paralelos, estructuras gramaticales, léxico, estrategias de comprensión, etc.*).

#### **Trabajo en pequeños grupos**

- 1) Disposición de los grupos. Elaboración en el grupo de trabajo de un **pequeño plan de trabajo** planificando de una forma muy sencilla y real cómo van a trabajar durante el tiempo que tengan disponible para el trabajo autónomo, y siempre teniendo en cuenta el objetivo del encargo del trabajo. Presentación, si se cree conveniente, del plan de trabajo al docente.

*(concienciación sobre el estadio actual de conocimientos, análisis de necesidades, toma de decisiones, planificación)*

- 2) Una vez finalizado el trabajo autónomo, entrega a los alumnos de un “cuestionario metacognitivo” (para el alumno mismo y el docente en segundo lugar) en el que deben analizar y evaluar el trabajo realizado de forma autónoma. Preguntas-guía:

*¿Estamos satisfechos con el trabajo realizado? ¿Por qué sí, por qué no?*

*¿Qué ha sido lo más fácil, lo más difícil?*

*¿Cómo hemos trabajado en el grupo?*

*¿Qué recursos han sido más útiles y por qué?*

*¿Cuándo hemos encontrado con una dificultad, cómo la hemos superado?*

*¿Qué hemos aprendido unos de otros?.*

**Preguntas para el profesor**

Antes de pasar a una nueva fase de trabajo en el grupo de clase, y durante el trabajo autónomo, deben tener lugar una o varias tutorías individuales o en pequeños grupos.

**Trabajo en el grupo-clase II**

- 1) El docente retoma en el grupo de clase las cuestiones planteadas por los alumnos en el **cuestionario metacognitivo** Responde a las mismas de forma explícita o presentando opciones o caminos alternativos (*diálogo constructivo*).
- 2) En pequeños grupos en el aula o como trabajo individual, los alumnos siguen con la siguiente fase de la secuencia: la elaboración del texto (folleto/prospecto) a partir del objetivo del encargo de trabajo. Los alumnos continúan con el mismo proceso iniciado en el trabajo autónomo. Esta vez, sin embargo, el proceso ya no se hace tan explícito sino que emerge de una forma más natural en la interacción en el grupo (*reflexión metalingüística y metacognitiva a partir de la interacción en el grupo*)
- 3) Cada grupo entrega al docente y al grupo de clase su producción: co-evaluación o evaluación conjunta y sensibilización al error. Reflexión conjunta en el grupo de clase sobre los aspectos problemáticos tanto lingüísticos (de contenido) como de aprendizaje (de proceso): tutorización final grupal (*evaluación de producto, evaluación conjunta de procesos*).

**ANEXO 2: Muestra de criterios de evaluación "compartidos"**

<b>Criterios de Evaluación</b>			
<i>(Se trata de los mismos criterios que también tienen los docentes)</i>			
<b>Tareas 1 y 2: Actividades de reformulación</b> <i>(se trata de actividades en las cuales los alumnos deben formular un texto o varios con otras palabras)</i>			
<i>Haz primero una valoración global. Mírate cada una de las reformulaciones y valórala. Luego realiza un cómputo general.</i>	<b>todos bien</b>	<b>la mitad bien</b>	<b>menos de la mitad bien</b>
<i>Evalúa ahora con más concreción las reformulaciones, a partir de los siguientes criterios (marca con una cruz el que se corresponda en cada caso)</i>	<b>Muy bien/Bien</b>	<b>Regular</b>	<b>Mal</b>
	<b>Cuántos</b>	<b>Cuántos</b>	<b>Cuántos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corrección semántica de las reformulaciones</li> <li>• Corrección gramatical de las reformulaciones</li> </ul>			

<b>Tarea 3: Comprensión lectora</b> (en este caso, se trata de un texto con espacios vacíos que el alumno debe rellenar guiándose por el sentido del texto)	<i>Muy bien/ Bien</i>	<i>Regular</i>	<i>Mal</i>
<p><b>Sitúate de la manera más precisa posible en una de las siguientes calificaciones: “muy bien”, “bien”, “regular-bien”, “regular”, “regular-mal”, “mal”.</b></p> <p>Evalúa tu capacidad de comprensión a partir del camino que has seguido para rellenar los vacíos. Si estás seguro/a de lo que has hecho, menos seguro/a, etc. Sigue también esta guía. Marca lo que se corresponda en cada caso:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- He sabido deducir dónde va la palabra/el prefijo a partir del contexto</li> <li>- He sabido entender la palabra y colocarla en el lugar correcto a partir de su “descomposición”</li> <li>- He sabido colocar la palabra gracias a que he comprendido el prefijo.</li> <li>- etc.</li> </ul>			
<b>Tareas 4 y 5: Expresión escrita libre</b>	<i>Muy bien/ Bien</i>	<i>Regular</i>	<i>Mal</i>
<p><b>Sitúate también en cada aspecto de la forma más precisa posible:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El texto es coherente.</li> <li>- Aparecen suficientes nexos.</li> <li>- Los nexos no se repiten.</li> <li>- El texto es, en general, rico en vocabulario.</li> <li>- El uso ..... es correcto.</li> <li>- Las formas verbales son correctas</li> <li>- Etc.</li> </ul>			

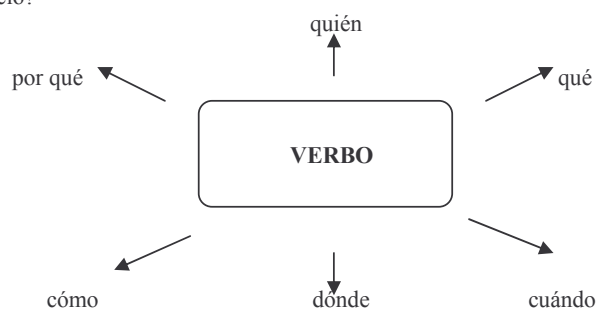
### ANEXO 3: Muestra de Pautas Metacognitivas

#### *Pauta para la Comprensión Escrita*

#### ¿Qué me puede ayudar a entender un texto globalmente, ya en el nivel inicial?

- A. Me pregunto: "¿Reconozco el tipo de texto? ¿Cuáles suelen ser las características de este tipo de texto?"
- B. "¿Aparecen ayudas extralingüísticas?"
- C. ¿Leo el texto globalmente y marco aquellas palabras que entiendo?
- D. ¿Elaboro una lista con estas palabras? ¿Y en este momento ya conozco el tema tratado?
- E. ¿Busco unidades de sentido dentro de los párrafos?

¿Divido las unidades de sentido en oraciones y para cada oración elaboro un pequeño esquema siguiendo el siguiente modelo?



- G. Para cada frase, ¿me fijo en los elementos del predicado y a los del grupo nominal?
- H. ¿Busco en el diccionario las palabras que realmente no entiendo y que son importantes para la comprensión del texto?
- I. ¿Busco los elementos textuales que sirven para relacionar las oraciones y los párrafos entre sí?
- J. ¿Qué me parece todo el proceso? ¿Qué es lo que más me ha ayudado? ¿Por qué?

### ***Pauta para la Expresión Oral***

#### **1. Cuando estoy en una conversación,**

- ¿Mantengo el contacto visual con el resto de interlocutores?
- ¿Intento hablar con seguridad?
- ...

#### **2. Cuando no entiendo lo que me dicen,**

- ¿pido que me lo repitan? ¿por qué?
- ¿pido que me lo traduzcan? ¿por qué?
- ¿pido que me lo digan de otra forma? ¿por qué?
- ¿en qué lengua lo hago? ¿Por qué?
- ...

#### **3. cuando noto que no me están entendiendo,**

- ¿pregunto?
- ¿lo repito?
- ¿lo digo de otra forma en alemán? ¿por qué?
- ¿lo explico en mi lengua? ¿por qué?
- ¿lo traduzco? ¿por qué?
- ¿Gesticulo? ¿por qué?
- ¿Intento hablar más fuerte?
- ¿Intento remarcar lo más importante? ¿por qué?
- ¿Intento pronunciar mejor?
- ...

#### **4. Cuando tengo dificultades para expresar lo que quiero..**

- Me desanimo y opto por no hablar.
  - Lo digo en mi lengua. ¿por qué?
  - Lo digo de otra forma, como ...
  - Busco otras estructuras
  - Miro si sé decir lo contrario
  - Busco términos más genéricos
  - Pido ayuda a mis compañeros o al profesor
  - Digo lo mínimo para no mostrar mis deficiencias
  - ...
-



**5. ¿Tengo suficiente fluidez? ¿Por qué?**

- Pienso demasiado en cómo decir las cosas.
- Me preocupa demasiado cometer errores.
- No me preocupa la forma, sino que me entiendan.
- ¿Utilizo expresiones que me ayuden a organizarme y a darme tiempo para pensar?
- No hablo demasiado.
- ...

**6. ¿Oigo los errores de mis compañeros? ¿Qué hago?**

- ¿Corrijo? ¿Por qué?
- ¿Cómo me siento?

**7. Si me corrigen,**

- ¿Cómo me siento?
- ¿Qué hago?

**7. Al terminar la actividad,**

- ¿Me anoto algo?
- ¿Comento en clase o con el profesor los problemas surgidos en la conversación?

## ANEXO 4: Muestra de una guía para la elaboración del portafolio o carpeta del alumno para un curso de alemán de nivel intermedio<sup>8</sup>

El portafolio o carpeta del alumno es una recopilación de todos los documentos significativos que dará cuenta del proceso de aprendizaje de cada alumno así como de sus progresos. La función del portafolio es doble: por un lado, sirve para autoevaluarse y reflexionar sobre el propio proceso; por el otro, sirve como “muestra” o “evidencia” del nivel de competencia que cada alumno ha alcanzado. En este sentido, sirve para evaluar el proceso de aprendizaje desde dos perspectivas (la vuestra y la nuestra) y, por supuesto, también es crucial para la evaluación final de la asignatura. El portafolio constará de tres partes: Portafolio Inicial, Portafolio Intermedio y Portafolio Final. A continuación os presentamos qué debe constar en cada una de estas partes.

### Portafolio Inicial

**Duración:** .....

-Redacción “Deutsch und ich: Wo stehe ich?, Meine Erwartungen, **Meine Ziele**” (“El alemán y yo: dónde estoy, mis expectativas, **mis planes de aprendizaje**)

-Lectura atenta de los objetivos establecidos en el programa

-Trabajo individual o en parejas realizado durante las 3 primeras semanas de clase (el profesor los corregirá y los devolverá con comentarios)

-Como mínimo, dos redacciones sobre dos de los temas que se traten en clase

- Un cassette con dos o tres producciones orales (que realizaremos en clase o como deberes)

-La hoja o hojas de autoevaluación del trabajo autónomo en las fases previstas en las secuencias didácticas (se deberá entregar una copia al profesor)

### Portafolio Intermedio >> Primera Tutoría

**Duración:** .....

-El primero y, si es posible, el segundo encargo de trabajo (*se trata de una especie de prueba que pueden realizar en casa*) con la hoja de autoevaluación

correspondiente

-Como mínimo, dos resúmenes de los textos ..... (entregados previamente al docente)

-La hoja o hojas de autoevaluación del trabajo autónomo (**se deberá entregar una copia al profesor**)

-Un informe breve (en alemán o catalán/castellano) en el cual deberás reflexionar sobre el trabajo realizado hasta el momento. **Este informe servirá de base para la tutoría.**

### Guía para la primera tutoría

1. He alcanzado o estoy alcanzando alguno de los objetivos que me planteé en el ‘Portafolio inicial’ y que formulé en la redacción ‘El alemán y yo’? ¿Puedo mostrar alguna evidencia al respecto?
2. Si comparo el trabajo contenido en el ‘Portafolio Inicial’ y en el ‘Portafolio Intermedio’, observo

Con formato

Con formato

<sup>8</sup> Se trata de un ejemplo dirigido a alumnos adultos. Para el nivel de secundaria hay que adaptar el lenguaje. La esencia sería, sin embargo, la misma.

- alguna mejora? ¿En qué ámbito o en qué competencia? ¿Puedo mostrar alguna evidencia?
3. ¿Qué me ha ayudado más a aprender? (Recursos, etc.)
  4. ¿Cómo valoro el trabajo realizado hasta el momento? ¿Qué me planteo hasta el final del curso a partir de los objetivos establecidos en el programa y de mis propios planteamientos?

### **Portafolio Final (¡¡¡para los alumnos y profesores!!!) >> Segunda y última tutoría**

**Duración:** .....

-El segundo y tercer encargo de trabajo con la **hoja de autoevaluación correspondiente**

-Los resúmenes que falten (hasta cinco como mínimo) de la recopilación de textos del dossier (entregados al docente previamente)

-La hoja o hojas de autoevaluación del trabajo autónomo (**hay que entregar una copia al profesor**)

-Una muestra de los documentos (redacciones, trabajos en grupo, etc) que reflejan los progresos. Cada alumno seleccionará esta muestra a partir de las siguientes preguntas:

#### **Guía para la selección de las muestras**

1. Fecha de selección
2. ¿Qué contiene la muestra?
3. ¿Por qué has seleccionado este trabajo?
4. ¿A cuál de los objetivos-guía referidos en el programa de la asignatura hace referencia?
5. *Otros comentarios de interés*

-Un informe final escrito y razonado con:

*Una reflexión sobre si se han alcanzado los objetivos del programa oficial: en qué medida los he alcanzado, cómo los he alcanzado, etc.*

*Un argumento que justifique la valoración final que se hace del propio rendimiento y de los resultados del trabajo realizado.*

**El docente, por su parte, también realizará una valoración del rendimiento del trabajo (a partir de todo lo que vaya recibiendo del alumno, corrigiendo y evaluando). En la tutoría final se pondrán en común ambas valoraciones y perspectivas.**