

## **Creencias del profesorado de español como lengua extranjera en formación sobre la evaluación**

### ***Beliefs of pre-service teachers of Spanish as an additional language about assessment***

**Susana Madinabeitia Manso**

*Universidad de Navarra*

smadinabeitia@unav.es

#### **RESUMEN**

En este trabajo se estudian las creencias y actitudes hacia la evaluación de profesores en formación de español como lengua extranjera (ELE). El estudio que se presenta se enmarca en una asignatura de posgrado que busca ayudar a los profesores en formación a reconceptualizar su concepto de "evaluación" a través de un modelo formativo inspirado en la pedagogía sociocultural y en la confrontación de las creencias de los profesores con conceptos científicos. Para conocer las creencias y actitudes hacia la evaluación, se han considerado tareas de manipulación conceptual consciente para el desarrollo y se han estudiado los datos de una entrada de diario y las representaciones de los conceptos espontáneos que constituyen la base de orientación de estos profesores para las acciones y procesos relacionados con la evaluación en el aula.

Palabras clave: evaluación, mediación, retroalimentación, formación, conceptualización.

#### **ABSTRACT**

*This paper studies the beliefs and attitudes towards assessment of pre-service instructors of Spanish as an additional language. The study presented is framed within a postgraduate program that seeks to help pre-service instructors to reconceptualize their concept of "assessment" through a formative model inspired by sociocultural pedagogy and the confrontation of teachers' beliefs with scientific concepts. To gain insight into beliefs and attitudes towards assessment, we considered conscious conceptual manipulation and studied data from a diary entry and representations of spontaneous concepts that form the basis of orientation of these instructors for actions and processes related to assessment in the classroom.*

*Keywords: assessment, mediation, feedback, training, conceptualization*

### 1. INTRODUCCIÓN

Los sistemas de creencias docentes se construyen de manera gradual con el paso del tiempo y se fundamentan en los objetivos, los valores y las creencias que están estrechamente relacionados con el contenido y el proceso de la enseñanza y con su comprensión del sistema donde trabajan y del papel que desempeñan en este contexto (Richards y Lockhart, 1998). Las creencias docentes están relacionadas con la interpretación que el docente hace de las experiencias y prácticas sociales en las que ha participado a lo largo de su vida, lo que hace que sean situadas, personales, subjetivas y significativas (Verdía, 2020: 128). Estas creencias subyacen en las distintas tareas docentes como diseñar programaciones de clase, hacer preguntas, comprobar la comprensión de los estudiantes y evaluar, entre otras. Si presuponemos que las acciones docentes son un reflejo de lo que los profesores creen y saben, podemos afirmar que su conocimiento y pensamiento proporciona la base que guía estas acciones. Sin embargo, esto no siempre es así. En ocasiones se producen contradicciones y tensiones entre las creencias y la actuación docente. Ballesteros (2000), que estudia el papel que juegan las creencias de los docentes en oportunidades de innovación, señala la insuficiencia de la predisposición o voluntad hacia el cambio y subraya la necesidad de asistencia para ayudar a los docentes reflexionar sobre sus prácticas y construir nuevo conocimiento y la individualidad de la confrontación. Esta contradicción puede presentarse de distinta manera en cada profesor puesto que depende de "la distancia que medie entre la postura subjetiva y la propuesta objetiva de cambio" (Woods 1996, citado en Ballesteros 2000 p. 49). Verdía (2020) investiga las creencias docentes partiendo de las contradicciones que estos encuentran en su actividad profesional y sostiene que estas tensiones "proviene del hecho de que la base de orientación de la acción es incompleta y, por ello, no facilita una resolución satisfactoria de la acción en su realidad profesional" (p. 283).

Enmarcada en la teoría sociocultural (Vygotsky, 1798), en adelante TSC, esta investigación se inspira en un modelo de intervención transformativa (Negueruela-Azarola, 2008; Verdía, 2020) para documentar el proceso de desarrollo personal y el significado que los profesores en formación (PeF) dan a su experiencia profesional en distintos momentos de un proceso formativo. En concreto, estudia el proceso y resultado de una intervención formativa para ayudar a estos PeF a materializar su concepto de evaluación y promover tanto una toma de consciencia de sus creencias como el contraste de estas con otros conceptos teóricos y un modelo de evaluación orientado al desarrollo, la Examinación Dinámica (Madinabeitia Manso, 2020), que integra oportunidades de aprendizaje a través de distintos accesos de mediación con el objetivo de documentar y promover el desarrollo del estudiante tanto a nivel comunicativo como lingüístico.

En este estudio<sup>1</sup>, partimos de la definición de creencia de Verdía (2020: 128) "una acción intelectual de conceptualización que emerge en la relación entre el sujeto y la realidad, entre la práctica social y su comprensión o teorización sobre esta" con el objetivo de promover un anclaje entre el concepto de mediación, una noción novedosa para los PeF y clave para entender la relación entre el sujeto y su entorno y el concepto de retroalimentación, con el que los PeF ya se encuentran familiarizados. A través de las creencias sobre el papel de la retroalimentación en contextos de evaluación se

trabajaré un proceso de creación de significados individual y propio para el PeF desde la práctica con el objetivo de que esta creación de significados resulte funcional y orientativa en su desarrollo y acción profesional. Desde la TSC se considera que los conceptos median nuestro pensamiento y nuestra forma de entender y actuar, por lo que las ideas de mediación y retroalimentación son herramientas conceptuales con alto potencial a la hora de orientar nuestra actividad profesional.

En este estudio se propone presentar el concepto de mediación apoyándonos en artefactos culturales que usamos como tecnología para amplificar y reorganizar los conocimientos que tenemos sobre la interacción docente-aprendiente. Este concepto se presenta a través de la imagen de un flotador salvavidas por su isomorfismo (Salomon, 1991) con la actuación de la mediación. El concepto de mediación incluye retroalimentación cuando es entendida como una orientación al desarrollo y sucede retroactivamente (es decir, tras la actuación del estudiante), pero esta acción también podría suceder antes y durante la misma. Igualmente, el concepto de mediación abarca otros modelos de orientación o apoyo como herramientas conceptuales y procedimentales, o la posibilidad de interactuar con pares o expertos (que se conoce en la TSC como "socialización"). Nuestro interés en ampliar el concepto de interacción docente-aprendiente específicamente en contextos de evaluación es lo que mueve el foco de la retroalimentación a la mediación. Con esta intervención se pretende que los PeF descubran que la retroalimentación no es la única manera de mediar o promover el desarrollo de la competencia comunicativa y que reconozcan cuáles de las acciones mediadoras que ocurren en sus clases pueden aparecer también en el diseño de sus evaluaciones.

## 2. MARCO TEÓRICO

Este estudio se enmarca en la TSC, según la cual el conocimiento se construye a través de la interacción de la persona con su entorno (Vygotsky, 1978). Uno de los conceptos clave de esta teoría psicológica es el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Vygotsky se sirve de esta noción para distinguir metafóricamente entre una zona o actividad en la que los niños o aprendientes pueden demostrar capacidades potenciales al colaborar en colaboración con otros compañeros o recibiendo la guía y ayuda de un adulto, profesor o compañero más capaz. Estos logros se consideran capacidades en maduración, que se evidencian o activan en compañía del otro y que permanecen en oculto cuando los niños aprendientes trabajan de forma independiente, que en la TSC se conoce como en su Zona de Desarrollo Real (ZDR).

La pedagogía sociocultural incorpora la ZDP para priorizar una enseñanza centrada en el desarrollo de las capacidades que aún no se han desarrollado y que son relevantes para una determinada edad (Chaiklin, 2012), y, como en el caso de este estudio, para enfrentar adecuadamente los desafíos que plantea la profesión docente frente a la evaluación. En el campo de adquisición de segundas lenguas (en adelante, ASL), Aljaafreh y Lantolf (1994, 1995) adoptan el concepto de ZDP para analizar la interacción entre el proceso de aprendizaje y de corrección de errores durante una actividad dialógica entre tutor y estudiante como el marco que aúna todas las partes de la escena de aprendizaje *"the teacher, the learner, their social and cultural history, their goals and*

*motives, as well as the resources available to them, including those that are dialogically constructed together"* (p. 468). Desde entonces, la ZDP ha sido conceptualizada como acción o como zona en numerosas investigaciones dirigidas al desarrollo de la L2 (Nassaji y Swain, 2000, e incluso ha inspirado la noción de Zona de Desarrollo Potencial (ZDPo) por Negueruela y García (2016) para referirse específicamente a la internalización que se produce cuando los aprendientes de L2 interactúan y aplican conceptos mediadores anteriormente desconocidos o no internalizados. Negueruela (2008: 165), define esta internalización conceptual como una transformación y explica que esta potencial transformación se puede producir a través de la reflexión semántica cuando los aprendientes usan un concepto como herramienta genuina de mediación de su pensamiento (a tool for thinking).

### **2.1 Formación transformadora y aprendizaje conceptual**

Vygotsky (1978) hace una distinción significativa entre los conceptos cotidianos y los científicos. Los primeros proceden de sus propias experiencias y los segundos de la investigación y la teoría educativas. Como señalan Esteve (2018), Johnson y Golombek (2016) y Lantolf y Poehner (2014), para que se produzca un aprendizaje didáctico significativo, los conceptos cotidianos de los PeF, que engloban sus precomprensiones sobre la lengua y el aprendizaje de lenguas deben confrontarse con los conceptos científicos que subyacen a las buenas prácticas docentes. En consecuencia, los PeF deben remodelar su base inicial de orientación (BOA), apropiándose de los nuevos conceptos científicos, que se convierten así en conceptos reales que guían su práctica docente.

¿Cómo pueden los docentes formadores promover una relación transformadora y dialéctica entre los principios de evaluación (teoría) y las experiencias (práctica)? Esteve y Farró (en prensa) proponen seguir la metodología de la doble estimulación (Engeström, 2011) que, aplicada a la formación docente, consiste en colocar al PeF en una situación estructurada en la que hay un problema y en proporcionarle orientación hasta la solución del mismo (Esteve, 2018, Lantolf y Esteve, 2019; Verdía 2020). Como su nombre indica, esta metodología requiere dos estímulos. El primer estímulo consiste en una tarea de aprendizaje desafiante para el PeF. El desafío existe porque el PeF ignora el significado profundo del problema y de los conceptos que necesita para resolverlo. En este momento, el PeF toma decisiones en su ZDR, es decir, sirviéndose de sus propios recursos. El segundo estímulo consiste en la ayuda del experto, en este caso, el docente formador ayuda al PeF a entender el alcance de la tarea y a acercarle aquellos conceptos científicos que pueden ayudarle. En este caso, el PeF trabaja en su ZDP hacia su ZDPo. El concepto como herramienta de mediación fundamenta la acción que realiza un docente para promover el aprendizaje de sus estudiantes. Para ello es necesario seleccionar aquellos conceptos que son subyacentes a las competencias específicas que el PeF necesita (ej. el concepto de mediación para orientar al aprendiente y promover su desarrollo durante la evaluación).

Vygotsky (1986/2012: 159) previene que la enseñanza directa de conceptos es imposible, estéril y solo conduce al verbalismo, es decir, a la capacidad de repetición por el aprendiente o explicación vaga que sintomatiza un vacío de conocimiento (García, 2018). En respuesta, partimos de la premisa semiogenética de Negueruela (2011) de

que, si las creencias se construyen productivamente como categorías de significado articuladas a través del lenguaje y son transformadas por los participantes en una actividad de creación de sentido, es posible orientar el cambio de creencias. En este estudio se documentan y analizan una serie de actividades de manipulación conceptual consciente (García, 2018) para promover que los conceptos científicos orienten la actuación docente de los profesores en formación en el campo de la evaluación.

### 2.2 Mediación y retroalimentación

La noción de mediación es un concepto fundamental en la TSC. Como señalan Poehner y Lantolf (2021: 873), en la investigación en ASL se ha llegado a relacionar e incluso a confundir mediación con conceptos como retroalimentación correctiva, *i+1* o andamiaje y por eso vale la pena plantearnos dos preguntas desde la investigación: una a nivel conceptual, ¿cómo podemos distinguir estas ideas y entenderlas en relación unas con otras?; y otra a nivel pedagógico, ¿qué prácticas de enseñanza nos llevan a considerar estas ideas y cómo nos obligan a pensar en el desarrollo de las L2?

El concepto de mediación radica en la visión de que los seres humanos se relacionan con otros objetos y fenómenos a través de herramientas que se emplean para definir el objeto de la actividad u organización (ej. un examen se emplea para evaluar y calificar) y que han sido previamente internalizadas mediante la actividad social (ej. el acto de evaluar aislando al estudiante de su entorno). A diferencia del andamiaje, técnica pedagógica centrada en que el aprendiente mantenga la atención y reciba la asistencia necesaria para resolver una tarea puntual en favor de desarrollar una mayor autonomía, la mediación se relaciona con el desarrollo conceptual y con la agentividad que surge de la toma de consciencia de la identidad y un desarrollo a medio y largo plazo (Negueruela et al., 2023).

Bailini (2020) informa de que en el campo de ASL, usamos el término *feedback* o retroalimentación para indicar "cualquier proceso en el que un sujeto incorpora parcial o totalmente el input o caudal lingüístico que recibe como respuesta a su output o producción en lengua extranjera" (p.11) y propone el término "*feedback* interactivo" para describir un tipo de retroalimentación basada en la interacción, actividad mediadora para la TSC, mediante la cual se "promueve el desarrollo de procesos cognitivos superiores tales como la atención consciente, la reflexión metalingüística y el razonamiento lógico" (p.12). En su propuesta, Bailini relaciona retroalimentación y mediación a nivel conceptual y además concreta prácticas pedagógicas como el andamiaje o la administración de *feedback* gradual adaptando la escala de regulación de estrategias implícitas y explícitas que Aljaafreh y Lantolf (1994) presentan para un contexto de trabajo entre tutor y aprendiente para el desarrollo de la escritura en L2. Con estas escalas, se pretende orientar la participación del aprendiente ofreciéndole una asistencia suficiente pero también mínima, de forma que el aprendiente pueda asumir una mayor responsabilidad en ese diálogo colaborativo.

Kozulin (2018: 31) reflexiona sobre la fundamentación de las coincidencias terminológicas entre niños y adultos para explicar cómo el ser humano se adapta a un sistema nuevo partiendo de su sistema pre-existente. A través de la coincidencia, en el caso que nos incumbe, de andamiaje o retroalimentación con mediación, los PeF pueden desarrollar una comprensión gradual del último concepto porque en muchas ocasiones

el uso funcional de estos términos es el mismo. Como se ha adelantado en la introducción, los conceptos median nuestro pensamiento y nuestra forma de entender y actuar, por lo que las ideas de mediación o retroalimentación son herramientas conceptuales con alto potencial a la hora de orientar nuestra actividad profesional y a comprender el desarrollo de la L2. En este sentido, la investigación en retroalimentación que se ha centrado en formas de responder o interactuar ante los errores de los aprendientes en la L2 (Muñoz-Basols y Bailini, 2018) nos explica que "el trabajo sobre, con y a partir del error sobrepasa el filtro afectivo y la frustración que supone observar los propios errores porque no solo conlleva un cambio de actitud hacia el aprendizaje y en la relación alumno-profesor, sino que puede desarrollarse en contextos de interacción y de aprendizaje cooperativo" (p. 97). Estos autores proponen que el papel del profesor en este contexto se transforma. En lugar de dar soluciones y corregir al estudiante, el profesor ofrece recursos y sugerencias para facilitar el reconocimiento y la autocorrección del error. Integrar el error en el aula para utilizarlo como herramienta didáctica implica, por un lado, considerar variables como el contexto de aprendizaje, tipo de alumnado, finalidad de la enseñanza y contexto en el que usará la L2, pero también implica crear dinámicas de socialización y monitorización que presenten el error como componente intrínseco del aprendizaje (pp. 99-102). En este contexto, la socialización se entiende como formas de gestionar el trabajo en grupo de manera que la interacción en el aula genere oportunidades de aprendizaje. La monitorización hace referencia a la planificación de secuencias didácticas para que los estudiantes encuentren y corrijan sus errores en lugar de recibir las correcciones del profesor. Si bien esta visión del papel del error es comprendida socioculturalmente, pensar en el desarrollo de la L2 a través de la mediación, nos obliga a pensar más allá del error (y por tanto de la retroalimentación) y aquí es donde entra en juego una segunda observación de Kozulin (2018) sobre la "coincidencia". ¿Cómo rompemos la ilusión de que determinados conceptos (ej. retroalimentación y mediación) son idénticos? Como Poehner y Leontiev (2020) afirman,

*Correction of a given error may indeed occur, but the focus in SCT is learner development beyond the immediate task at hand. Indeed, engagement in a mediation process may not result in learner self-correction, and this is equally important for understanding learner knowledge and abilities (Poehner y Leontiev, 2020, p. 297)*

En procesos de enseñanza-aprendizaje, el objetivo de la mediación es revelar la comprensión y el conocimiento de los aprendientes, ayudarles a reflexionar, revisar o ampliar su conocimiento u orientarlos hacia la toma de decisiones. En este sentido, nos parece más útil tomar como referencia estudios como el de Carrasco et. al. (2023) que abogan por docentes alfabetizados en una retroalimentación dialógica entendida más como proceso participativo entre el docente y el aprendiente que como producto (comentario correctivo) o el de Herazo y Donato (2012) que, al observar los movimientos o acciones mediadoras que los docentes hacen en sus clases de L2, distinguen las mismas según el foco (significado, forma o afectividad), el momento de ocurrencia (proactivamente, reactivamente o durativamente) y según la forma de mediación (como *recasts*, peticiones de elaboración, repetición, ejemplificación, etc.).

En el siguiente apartado, se presenta una actividad de mediación conceptual dirigida a profesores en formación para favorecer esta ampliación de objetivo.

### **2.3 Mediación conceptual consciente**

García (2018: 189) define la mediación conceptual consciente como "a dynamic and conscious process where learners reflect on their communicative choices by using concepts with the intent of constructing new understanding." Aunque en el área de la formación docente no nos referimos a elecciones comunicativas sino a actuaciones u elecciones docentes, la mediación conceptual consciente permite que los aprendientes interactúen directamente con nociones abstractas (como el concepto científico de mediación) para hacerlas concretas.

En la TSC, todos los objetos creados por los seres humanos se consideran artefactos, ya sean materiales (como un flotador salvavidas) o simbólicos (como los conceptos o el lenguaje), pero para ser considerados como medios mediadores deben actuar como herramientas o modeladores de nuestra interacción con el mundo (Swain et al., 2015). En esta intervención, el flotador como artefacto cultural se presenta como modelo del concepto de mediación partiendo de la presuposición de que este artefacto está previsto para usarse de forma provisional, para ayudar a personas sumergidas en el agua a mantenerse a flote mientras estas desarrollan las capacidades que les permitirá lograrlo por sí mismas.

Al usar la figura de un flotador salvavidas como marco donde situar las acciones mediadoras, se pretende desarrollar un enlace entre la mente del PeF y sus acciones en el aula para concretar un fenómeno complejo (mediación). Al completar el flotador con acciones que ayudan a flotar a sus estudiantes de forma temporal, los PeF pueden pensar en qué acciones realizan de forma recurrente en sus clases que facilitan la participación de sus estudiantes sin centrarse íntegramente en cómo actúan ante los errores. La internalización del concepto de mediación a través de esta herramienta se fundamenta en el isomorfismo (ver Negueruela, 2008 y Salomon, 1991: 196) y en la similitud entre la funcionalidad original del artefacto y la funcionalidad cognitiva a la hora de distinguir las acciones docentes.

### **3. METODOLOGÍA**

Este estudio se enmarca en los principios de la investigación-acción participativa en la que el investigador es participante en esta investigación al ser docente y sujeto investigado. En este tipo de investigación el propósito es documentar una intervención más allá de reportar su resultado y el diseño de la intervención forma parte de la investigación (Esteve y Verdía, en prensa; Colmenares, 2012; Kemmis et al., 2014).

La pregunta de investigación del estudio es: ¿Cómo pueden los docentes formadores promover una relación dialéctica<sup>2</sup> entre los principios de evaluación dinámica (teoría) y las experiencias (práctica) para formar a profesores de español LE/L2? Para responder a esta pregunta se realizará un estudio de caso de un profesor en formación y se analizarán datos de diferente naturaleza (reflexión, actuación y aplicación conceptual) con el objetivo de triangular e interpretar el caso de manera más informada. Siendo el

tema de estudio la formación en evaluación del PeF, y el objeto de estudio la mediación en la evaluación, la unidad de análisis estudiada será la relación entre los conceptos de retroalimentación y mediación.

### 3.1 Participantes y contexto de la investigación

Esta investigación documenta una intervención sucedida en una asignatura de Evaluación, dentro de un programa de posgrado de Enseñanza de ELE en una universidad al norte de España, de cuatro semanas de duración. En total participaron 13 estudiantes, de los cuales 12 dieron su consentimiento para participar en este estudio. De estos 12 se ha escogido el caso de Pablo (seudónimo), como un caso prototípico de profesor que continuó aplicando los principios estudiados durante el segundo semestre, integrando formas de mediación en sus pruebas de evaluación escritas sin el acompañamiento del profesor de la asignatura de evaluación.

Pablo es un profesor en formación, con experiencia como estudiante de L2 (inglés y francés) pero sin formación previa en didáctica, lingüística o ELE. Durante la intervención, Pablo es estudiante de un programa de posgrado en la enseñanza de ELE de diez meses de duración con prácticas integradas. En este programa la mayoría de las asignaturas se imparten en módulos intensivos y Pablo ya había estudiado la asignatura de *Planificación docente* mientras simultáneamente llevaba cuatro semanas impartiendo clases de ELE de nivel A2 con un contacto de dos días a la semana (3h/semana).

### 3.2 Instrumentos y recogida de datos

En la intervención, se han empleado distintas tareas de manipulación conceptual consciente para el desarrollo (García, 2018):

1. Plasmar en mapas mentales el concepto de evaluación.
2. Analizar distintos casos prácticos en los que docentes y administradores aplican sus ideas, creencias y conocimientos sobre la evaluación para enfrentarse a una situación profesional de manera exitosa.
3. Relacionar el análisis del caso y la reflexión sobre este con las ideas plasmadas en el mapa mental para detectar contradicciones entre práctica y teoría, limitaciones por desconocimiento, o inconsistencias profesionales.

Para este estudio se han recogido los siguientes datos con el objetivo de facilitar la triangulación y comprender el objeto de estudio.

- Datos de reflexión verbal: Se ha recogido el análisis del caso de la profesora Alicia, un caso de evaluación estudiado en el curso en torno a la relación entre retroalimentación y mediación, donde el PeF da su opinión sobre lo que está pasando y lo que él piensa de la actuación de la profesora y de los estudiantes. Se trata de una tarea de consciencia básica.
- Datos de actuación: Se ha recogido el diseño del primer examen escrito de este profesor como ejemplo de tarea de competencia profesional. En este sentido, esta tarea evidencia el desarrollo de las capacidades que construyen la competencia evaluadora del PeF.

- Datos de aplicación conceptual: Se ha recogido la representación en forma de mapa conceptual que el PeF realiza a lo largo de la asignatura de su concepto de Evaluación así como su representación de un Flotador salvavidas que recoge sus estrategias de mediación en el aula. Estas representaciones se consideran tareas de verbalización conceptual ya que sirven de herramienta para explicar sus ideas, ya sean concepciones espontáneas o científicas.

Para analizar el proceso de transformación de estas conceptualizaciones se realiza un análisis semiogenético, que consiste en la documentación de una categoría de significado conceptual en su transformación histórica (Negueruela-Azarola, 2011). Este análisis se enfoca en el desarrollo del pensamiento verbal durante la intervención para conocer los cambios de las creencias o la incorporación de nuevos significados a través de documentar las contradicciones que surgen en las tareas.

#### 4. RESULTADOS

A continuación, se presenta el análisis de datos y los resultados del estudio.

##### 4.1 Representaciones conceptuales

Las representaciones conceptuales se consideran tareas de verbalización conceptual porque nos sirven de herramienta para explicar nuestras ideas. En este apartado se presenta la Base de orientación de la acción profesional (BOAP) en la que Pablo plasma sus ideas sobre mediación y los conceptos que guían su práctica profesional en distintos momentos del curso, y su Flotador Salvavidas en el que incluye sus estrategias de mediación en contextos de instrucción e identifica cuáles podría trasladar a contextos de evaluación.

###### 4.1.1 Mapa conceptual o *Base de orientación de su acción profesional* (BOAP)

En la primera sesión del curso, antes incluso de la lectura del programa de la asignatura, se pidió a los PeF que recogieran en forma de mapa mental sus ideas acerca de la Evaluación de forma individual y espontánea. A continuación, se pidió que compartieran su mapa con su compañero más cercano y que, en caso de que su compañero aportara alguna idea con la que ellos coincidían, la incorporaran a su mapa. Terminada la clase, como tarea se les pidió que reflexionaran sobre el posible origen de sus ideas sobre la evaluación. En su primera BOAP, individualmente, Pablo organiza sus creencias en torno a cuatro ejes: QUÉ ES, CÓMO SE MANIFIESTA, EFECTO, y su relación con el VALOR. Tras socializar su mapa mental con un compañero, añade (en negrita) (1) otra perspectiva en la definición "Mide el papel como profesor" y (2) detalla cómo se mide el valor, a través de la producción y comprensión oral o escrita.

Más tarde, en su primera entrada en el diario en la que reflexiona sobre el origen de sus ideas sobre la evaluación, Pablo reconoce que la mayoría de sus creencias tienen origen en (A) su propia experiencia como estudiante para CÓMO SE MANIFIESTA y el EFECTO de la evaluación:

Las ideas que tengo sobre el concepto y subconceptos de evaluación vienen de varios lugares. Uno de ellos es, indudablemente, la manera en la que he sido educado (letra a). En donde, para aprobar un curso había que demostrar que se había aprendido el contenido revisado en clases. Muchas veces había que aprenderlo de memoria porque no era una materia de interés, pero había que aprobar la materia para pasar el año.

(C) la práctica establecida en la institución de trabajo para QUÉ ES y su EFECTO y su relación con el VALOR:

Otro es la práctica establecida (letra c). Esta se relaciona a la letra a porque tradicionalmente así se evalúa una habilidad.

y, por último, (D) de su personalidad en relación también con el VALOR para lo que explica...

Finalmente, creo que también entra en juego mi personalidad (letra d). Me he dado cuenta que (sic) tiendo a evaluar lo que la gente dice y hace. En mi cabeza siempre hago un juicio sobre si lo que me han contado o han hecho es bueno o es malo (tiene valor o no tiene valor).

En azul podemos ver las ediciones que incorpora a su BOAP en un segundo momento del curso que muestran como Pablo establece una definición para "Evaluación" (1) que en sus palabras es "el proceso de obtener información" que relaciona y diferencia de los conceptos de Examinación, "el método mediante el cual se obtiene la información", y Calificación "la acción que se toma (poner nota o ranking) en base a la información obtenida". Adicionalmente, Pablo amplía (2) CÓMO SE MANIFIESTA anotando "esto sería parte de una evaluación informal y formativa" y matiza que el VALOR (3) visibilizado en las muestras de las habilidades de Producción/Comprensión Oral y Escrita "es importante que se evalúe de manera integrada no como puntos discretos". Estas ediciones coinciden con la tarea de revisar un modelo de examen escrito para analizarlo y evaluarlo según algunos principios evaluativos inspirados en la guía de Omaggio Hadley<sup>3</sup> (1993 pp. 453-454). En la entrada al diario que recoge esta actividad, Pablo alude al valor de evaluación de manera integrada:

es una prueba muy completa que integra bien las competencias de la lengua con las tareas. Además, varias preguntas requieren un conocimiento sociocultural de la lengua. Finalmente, varias tareas son open-ended, y por tanto permiten a los estudiantes hacer uso de la lengua oral y escrita con fines comunicativos.

y una de sus recomendaciones específicas se enfoca en esta característica:

Cambiar el test (pregunta 5) para que no sea una actividad de llenar el espacio en blanco. Se podría hacer otra actividad de escritura (open-ended) donde tengan que integrar las conjugaciones correctas y los puntos gramaticales del test.

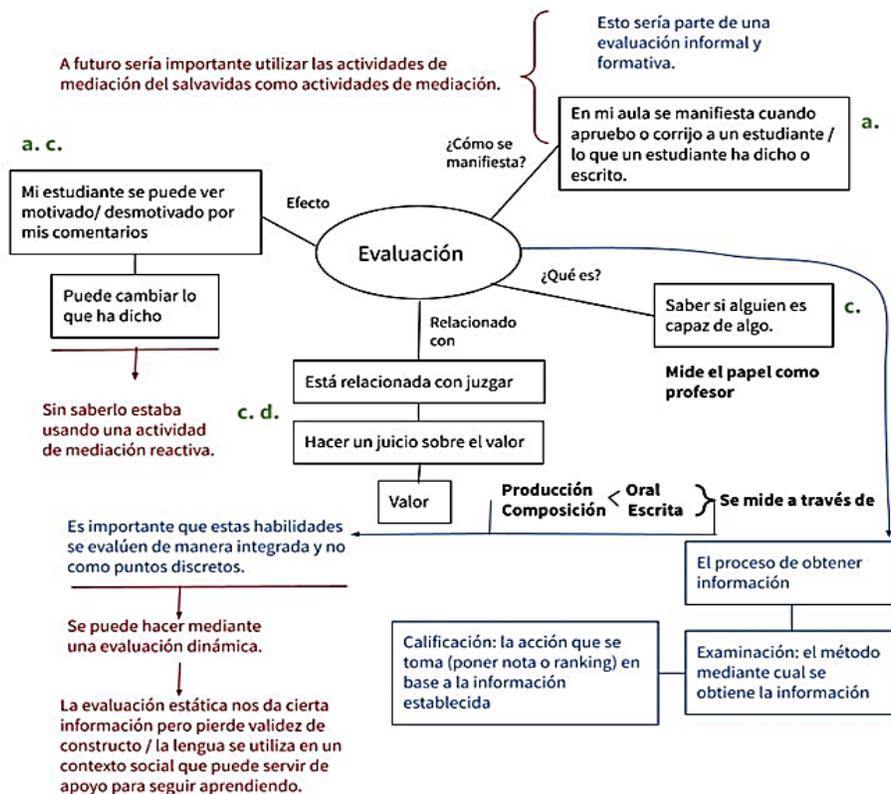


Figura 1. BOA enriquecida de Evaluación de Pablo

Por último, en la tercera edición (color rojo), podemos notar como el PeF hace referencia a intenciones futuras (1) señalando **CÓMO SE MANIFIESTA** y explicitando "A futuro sería importante utilizar las actividades de mediación del salvavidas como actividades de evaluación". También observamos un reconocimiento de mediación en el **EFEECTO** que tiene la evaluación en su curso (2) cuando dice "Sin saberlo estaba usando una actividad de mediación reactiva" y señala cómo una vez que el estudiante recibe la evaluación puede cambiar lo que ha dicho. Al identificar como "reactiva" el tipo de mediación ofrecida, el PeF nos deja entender que es capaz de reconocer que la mediación puede ofrecerse en distintos momentos (proactiva si se ofrece antes de la tarea, durativa si se ofrece durante y reactiva, como en este caso, si se ofrece tras la actuación del estudiante). En último lugar, observamos que el PeF incorpora el concepto de Evaluación Dinámica (3) y lo vincula a la idea previa de VALOR y establece una conexión con el concepto de validez de constructo al "usar la lengua en un contexto social que puede servir de apoyo para seguir aprendiendo".

### 4.1.2 Flotador salvavidas

Otra tarea de manipulación conceptual consciente fue la de diseñar un flotador salvavidas y escribir en él al menos cuatro acciones a través de las cuales el PeF mediaba en sus clases y, posteriormente señalar cuáles de esas acciones podrían integrar en la

prueba escrita que estaban diseñando. En su flotador salvavidas de la mediación en el aula en contexto de instrucción (ver Figura 2), Pablo selecciona cuatro acciones, de las cuales señala la 1 y 4 (señaladas con una estrella) como posibles acciones reproducibles en contextos de evaluación:



Figura 2. Flotador "Mis estrategias de mediación en el aula"

Observamos que Pablo contempla distintas dimensiones como la lingüístico-pedagógica (4), la afectiva (3) y la social (1, 2). Esta multidimensionalidad es una característica que enriquece su concepto de mediación. Aunque, las acciones 1 y 3 podrían considerarse formas de retroalimentación y las acciones 2 y 4 podrían considerarse formas de andamiaje, el flotador las captura y organiza bajo el paraguas de acciones de mediación para Pablo y le ayuda a identificar cuáles de esas acciones podría aplicar dentro de una evaluación si quisiera promover el desarrollo de sus estudiantes.

En resumen, aunque el término de "retroalimentación" no aparece en el mapa mental de Pablo, sí aparece el concepto de "mis comentarios" bajo el EFECTO que puede tener la evaluación (valoración) que hace como docente a sus estudiantes. Posteriormente, tras la interacción con los conceptos estudiados y confrontados a lo largo del curso, Pablo etiqueta esta acción como mediación reactiva. También aparece en su flotador salvavidas en dimensión afectiva como "dar *feedback* positivo". Adicionalmente, Pablo se propone, de cara a acciones futuras, incorporar las acciones de mediación de su flotador salvavidas conscientemente en la MANIFESTACIÓN de sus evaluaciones. Es decir, no solo en las evaluaciones formativas e informales dentro de la clase (que reconoce que ya hace) sino también en las evaluaciones sumativas y formales (que todavía no hace).

## 4.2 Examen escrito

Una de las tareas principales en la asignatura de Evaluación en la Enseñanza de ELE es diseñar un examen escrito para el curso de español que el PeF está enseñando ese

semestre. El trabajo en esta tarea parte de reconocer los principios de evaluación en otros modelos de exámenes y construir un examen propio. Este examen se evalúa como proceso, es decir, los PeF entregan distintos borradores que comparten con sus compañeros y su profesor hasta construir y administrar su prueba en clase. La versión final de la prueba de Pablo, además de observar los principios de validez de apariencia, de contenido y de constructo, contextualización, autenticidad y multiliteracidad, muestra la integración de dos accesos a mediación que crean oportunidades de aprendizaje nuevas y relevantes para sus estudiantes. El primero de ellos, identificado como mediación proactiva (ver Figura 3) pues sucedería antes de que los estudiantes respondan a esa pregunta, consiste en la integración de una actividad no evaluable para que los estudiantes relacionen vocabulario nuevo aparecido en el texto con su definición para posteriormente responder a tres preguntas de comprensión del texto. El acceso a mediación reactiva, tras la respuesta de sus estudiantes, consiste en la oportunidad de socializar con un compañero para compartir su comprensión y llegar juntos a nuevas conclusiones. Tras esta breve socialización, el estudiante puede editar su respuesta usando un color diferente, y esta tarea sí es evaluable. Con estos accesos, Pablo diseña una prueba escrita de dinamización parcial, es decir, de algunas partes de la prueba. Aunque la mayoría de las tareas prevén recoger la actuación independiente del estudiante, Pablo recoge también la actuación mediada e integra parte del entorno natural de aprendizaje con sus dos accesos a mediación.

### **Mediación proactiva**

Antes de leer el texto, une la palabra con la definición correcta: (actividad no evaluable)

- |                  |  |
|------------------|--|
| 1. Despuntar     | A. Tierra muy fina y firmemente apisonada que se utiliza en pistas de tenis. |
| 2. Tierra batida | B. Distinguirse o sobresalir en una actividad mostrando habilidad.           |
| 3. Cima          | C. Punto más alto de los montes, cerros y collados.                          |

De acuerdo con el texto, selecciona la opción que indique el significado de las siguientes expresiones marcadas en negrita: (3 puntos)

1. **Despuntar** en el tenis  
A. disfrutar el tenis  
B. sobresalir en el tenis  
C. ganar en el tenis
2. Llegó a la **cima**  
A. Ganó Wimbledon por primera vez  
B. Venció a Roger Federer por primera vez  
C. Se convirtió en el número uno del mundo
3. **Rey de la Tierra Batida**  
A. Ser el mejor jugador de tenis del mundo  
B. Ser el mejor jugador de tenis en esa superficie  
C. Ganar Roland Garros 12 veces

Figura 3. Integración de mediación

El acceso a mediación reactiva (ver Figura 4), tras la respuesta de sus estudiantes, consiste en la oportunidad de socializar con un compañero para compartir su comprensión y llegar juntos a nuevas conclusiones. Tras esta breve socialización, el estudiante puede editar su respuesta usando un color diferente, y esta tarea sí es evaluable. Con estos accesos, Pablo diseña una prueba escrita de dinamización parcial, es decir, de algunas partes de la prueba. Aunque la mayoría de las tareas prevén recoger la actuación independiente del estudiante, Pablo recoge también la actuación mediada e integra parte del entorno natural de aprendizaje con sus dos accesos a mediación.

<p><b>Mediación reactiva</b></p> <p>A partir del siguiente video 'Rafael Nadal. Ritual de campeón 'responde las preguntas. (El video se reproducirá 2 veces).</p> <p>¿A qué se refiere el narrador cuando dice que "Rafael Nadal acomoda sus ideas"? (1 punto)</p> <hr/> <p>Habla con <b>un</b> compañero sobre la respuesta que has escrito y responde a las siguientes preguntas. Si quieres, puedes cambiar tu respuesta con otro color (se realiza una vez que hayan escuchado el audio. Tiempo estimado: 5 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Has cambiado tu respuesta en base a los comentarios de tu compañero? ¿Por qué? ¿Qué te ha convencido?</li><li>• Si no la has cambiado, ¿por qué no la has cambiado?</li></ul>
---

Figura 4. Integración de mediación reactiva

### 4.3 Aplicación al caso y justificación

En la asignatura se discutieron distintos casos docentes vinculados a actividades relacionadas con la evaluación tanto a nivel de clase como a nivel departamental. El caso de la profesora Alicia (ver Apéndice) se construyó a partir de una tarea de mediación auténtica para una clase de ELE de nivel B2 que puede consultarse en el estudio de Nagore-Bermejo (2022). Este caso resulta de interés porque presenta el error como componente intrínseco del aprendizaje y se observa una demostración de cómo gestionar el trabajo en grupo para que la interacción genere oportunidades de aprendizaje (Muñoz-Basols y Bailini, 2018). Además, este caso sirve para que el PeF se cuestione el papel de la retroalimentación correctiva en sus clases y su comprensión de la mediación.

A continuación, se reproducen las respuestas de Pablo a los cuatro puntos de interés y reflexión presentes en el caso:

#### Pregunta 1

Si fueras Alicia, ¿qué interpretarías de la actuación de tus estudiantes? ¿En qué ocasiones usas tú como profesor la retroalimentación directa?

### Respuesta 1

Los estudiantes de Alicia se enfocaron en corregir los errores del texto en base a sus conocimientos. Sin embargo, no se dieron cuenta que esto no le servía al estudiante a aprender. Si yo fuera Alicia, **entendería que mis estudiantes han internalizado el aprendizaje de lenguas como una habilidad gramatical en donde el enfoque es (en este caso) escribir sin errores gramaticales.** Por esa razón su primer instinto fue corregir los errores sin tener en cuenta la instrucción. Esto me haría pensar que **también mi forma de enseñar y evaluar a mis estudiantes se enfoca en no cometer errores gramaticales.**

Como profesor yo utilizo la **retroalimentación directa solamente cuando es un error que se puede volver sistémico** en la clase. Por ejemplo, cuando todos los estudiantes empezaron a decir "a mi le gusta" en vez de "me gusta". Vi que todos asumieron que esa era la forma correcta y la empezaron a repetir entonces intervine.

En su reflexión (Respuesta 1), Pablo afirma que él también se enfoca en una comunicación escrita sin errores gramaticales y reconoce que usa la retroalimentación ante errores potencialmente sistémicos.

### Pregunta 2

Si fueras Alicia, ¿qué interpretarías de las respuestas de tus estudiantes? ¿Usas alguna de las estrategias/soluciones propuestas por los estudiantes de Alicia?

### Respuesta 2

Si fuera Alicia, interpretaría que **la mayoría de mis estudiantes prefiere tener una explicación** sobre sus errores o al menos tener la **oportunidad de entender** por qué se equivocaron, antes que simplemente tener la respuesta correcta.

Usualmente uso las dos primeras estrategias propuestas por los estudiantes de Alicia en mi clase. Cuando mis alumnos no conocen el significado de alguna palabra yo **intento relacionarla con un verbo o con otra palabra** relacionada que sea más simple. Esta es una de las actividades que están en mi **salvavidas**. Por otro lado, cuando realizamos las **redacciones**, se señalan los errores simplemente con un **código** que indica el tipo de error. Mis estudiantes demostraron darse cuenta de su error y corregirlo mediante la lista de errores.

En la Respuesta 2, Pablo identifica su acción docente con las primeras dos propuestas de los estudiantes de Alicia (explicar los errores y usar códigos o símbolos de corrección) y aclara que también usa la explicación cuando sus estudiantes no saben alguna palabra, relacionando su actuación con una de las acciones que se encuentran en su salvavidas de mediación. En esta reflexión, Pablo también reconoce una práctica de la institución en la que trabaja que es, la escritura como proceso, al permitir que el estudiante corrija sus errores antes que el profesor usando un sistema de códigos.

### Pregunta 3

¿Cuáles de estas estrategias consideras que pueden mediar y orientar a tus estudiantes? ¿Cómo podrías usarlas para mediar en una evaluación dinámica?

### Respuesta 3

Creo que se podrían **usar todas las estrategias excepto la de corregir el error directamente** (o solamente hacerlo como **último recurso** cuando todas las otras

estrategias han fallado). Por ejemplo, algo que yo no hago pero me gustaría hacer en mi clase a **futuro** es empezar los ejercicios con un **ejemplo**. Independientemente de la actividad que se realice, un ejemplo de lo que espero que ellos hagan les sería de gran utilidad para entender lo que deben hacer.

Se podrían integrar todas las estrategias utilizando **estaciones de mediación** excepto corregir los errores directamente. En una estación los alumnos podrían usar traductores en línea para 1 o 2 palabras máximo. En otra estación podrían ver 1 ejemplo de lo que se espera que produzcan. En otra podrían reunirse con el profesor para que señale los errores que tienen y les explique cómo podrían corregirlo (sin darle la respuesta correcta). Durante una evaluación dinámica primero los alumnos deberán realizar una actuación independiente y después pasar a las estaciones de mediación. Se podría destinar un espacio de 15 minutos para que pasen 5 minutos por cada estación de mediación. Después podrían volver a sus puestos de trabajo y corregir los errores con otro color de esfero.

Esta reflexión (Respuesta 3) permite entrever su disposición a emplear una diversidad de estrategias y a usar la corrección como última respuesta en el diálogo docente-aprendiente. Pablo menciona en concreto una acción que le gustaría realizar en el futuro próximo: dar ejemplos. De cara a la integración de estas estrategias en una evaluación formal, en su propuesta, Pablo también reconoce otra práctica de la institución al mencionar las "estaciones de mediación"<sup>4</sup>.

Pregunta 4

¿Cuál crees que fue el objetivo de Alicia al plantear esta tarea a sus estudiantes?

Respuesta 4

Creo que el objetivo de Alicia fue demostrar que el **aprendizaje** de lenguas no es algo aislado que pasa en una clase y mediante la instrucción del profesor. Por el contrario, es algo que sucede **en un contexto** en donde muchos elementos pueden servir de apoyo para que los alumnos aprendan. También creo que quería **demostrar que la evaluación no es solamente una valoración de lo que se sabe hacer con la lengua en un momento dado sino que también puede ser un mecanismo de instrucción**.

En la Respuesta 4, podemos ver cómo Pablo verbaliza una definición de evaluación ampliada que incluye las acciones de valoración e instrucción cuando interpreta que el objetivo de Alicia era demostrar a sus estudiantes que el aprendizaje es un fenómeno que sucede en un contexto en el que participan otros elementos, no es una actividad reducida al docente-aprendiente. Igualmente, Pablo se enfoca en la visión de la evaluación más amplia que coincide con la ED al unir la instrucción y la evaluación en una misma actividad.

#### 4.4 Triangulación de datos

A continuación, se triangulan los datos de conceptualización, actuación y definición sobre el concepto de retroalimentación y mediación que tiene Pablo con el objetivo de comprender el objeto de estudio y observar el movimiento de la ZDR hacia la ZDP y la ZDPo del PeF.

En su interpretación del caso de Alicia, Pablo se posiciona sobre la acción de retroalimentación en forma de corrección directa. Aunque el concepto de "retroalimentación" no aparece en el mapa mental de Pablo, sí aparece la idea de "mis comentarios" bajo el EFECTO que puede tener la evaluación (valoración) que hace como docente a sus estudiantes en su BOAP 1 (negro). Posteriormente en su BOAP 3 (rojo), Pablo etiqueta esta acción como mediación reactiva. Adicionalmente, Pablo se propone de cara a acciones futuras, incorporar las acciones de mediación de su salvavidas conscientemente en la MANIFESTACIÓN de sus evaluaciones. Es decir, no solo en las evaluaciones formativas e informales dentro de la clase (que ya hace) sino también en las evaluaciones sumativas y formales (que todavía no hace). Observamos este propósito como evidencia de la proyección de la ZDPo del PeF.

Pablo incorpora dos tipos de mediación en su prueba de evaluación (mediación proactiva y mediación reactiva) en coherencia con su objetivo presente en su tercer BOAP. Una de estas formas de mediación (socialización) coincide plenamente con la acción de su flotador salvavidas (promuevo las interacciones en grupos pequeños) y la otra forma de mediación (anticipación de vocabulario) aunque no es exactamente igual, coincide en foco con otra de las acciones de su flotador (relacionar vocabulario o usar palabras más simples). Tenemos dos acciones simultáneas que ocurren por un lado en la ZDR del PeF en contextos de instrucción y, por otro lado, en la ZDP del PeF en contextos de evaluación.

En resumen, a rasgos generales, el estudio semiogenético de las creencias de Pablo nos informa de que en su ZDR Pablo reconoce acciones mediadoras y con la asistencia del formador experto y herramientas se activa la ZDP en la que Pablo puede desarrollar una prueba dinamizada acorde con sus creencias sobre la evaluación amplificadas y reorganizadas.

## 5. CONCLUSIONES

En este trabajo se han estudiado las creencias y actitudes hacia la evaluación de PeFs de ELE a través de un modelo formativo inspirado en la pedagogía sociocultural (Vygotsky, 1978; 1986/2012) y en la confrontación de las creencias de los profesores con conceptos científicos (Esteve et al., 2018).

Continuando con la creciente investigación en torno al uso de la enseñanza basada en conceptos (ver Negueruela, 2003; Negueruela y García, 2016; García, 2018, para aplicaciones al desarrollo del español como L2 o Esteve et al., 2018 y Verdía, 2020 para la formación docente transformadora), la discusión de este estudio documenta una metodología de investigación alternativa como es la propia metodología de investigación sociocultural que construye el objeto de estudio (creencias de evaluación) y orienta tanto las preguntas de investigación como la recogida de datos de definición, actuación y conceptualización o representación. Esta metodología permite documentar/trazar un contínuum entre lo que sucede en la ZDR y la ZDPo del PeF.

El estudio semiogenético de las creencias en torno a evaluación y mediación muestra cómo Pablo, un profesor en formación prototípico interpreta y adapta distintas prácticas de evaluación dependiendo del contexto y aportando nuevos sentidos y nuevas

perspectivas a los significados procedentes de sus conceptos espontáneos. En la observación de su BOAP podemos ver cómo se expande su concepto de evaluación y en sus entradas a los diarios y diseño de prueba confirmarnos que su concepto es consistentemente coherente con la filosofía de evaluación que emplea a la hora de argumentar sus decisiones sobre ejercicios de evaluación o sobre las decisiones de otros docentes. Un ejemplo de ello es cuando Pablo hace referencia al momento en el que se encuentra con respecto a su formación y reflexiona con vistas al futuro planteando dudas, preguntas y objetivos profesionales como, por ejemplo, su decisión o plan de incorporar el uso de la ejemplificación como herramienta mediadora.

De acuerdo con García (2018: 191) el desarrollo se define por el uso del conocimiento conceptual para mediar acciones y transformar la manera en la que los aprendientes ven y se relacionan con el mundo y en cómo internalizan estos significados a través de la manipulación consciente y la transformación de categorías de significado de forma sistemática. En este estudio se observa cómo Pablo crea nuevos significados para los conceptos de evaluación y mediación y cómo se materializan estos mismos conceptos.

Los datos de actuación recogidos en los diseños de su primera prueba de evaluación también muestran evidencias de la ZDP en la incorporación de conceptos (ej. validez de constructo, mediación) y de la ZDPo en torno a la capacidad de interpretación y toma de decisiones de la actuación del estudiante. En este estudio no ha sido posible estudiar en profundidad/detalle el resto de las evaluaciones que Pablo desarrolla a lo largo de sus cursos en el programa de posgrado. Esto nos deja sin datos necesarios para describir el impacto o la trascendencia de la mediación en sus prácticas de evaluación a más largo plazo. Igualmente, tampoco ha sido posible recoger muestras en distintos contextos de instrucción de Pablo para observar cómo los movimientos mediadores que el PeF incorpora en sus evaluaciones suceden durante sus clases. De cara al futuro, sería relevante observar en un estudio longitudinal cómo evoluciona el BOAP de Pablo a lo largo de su vida profesional. El conocimiento científico no es estático sino maleable y permitir a los aprendientes que lo manipulen intencionalmente, lo transformen y finalmente puedan internalizarlo (García, 2018). Los conceptos de evaluación y mediación trabajados en esta intervención deben ser herramientas funcionales que orienten su actuación docente y esta puede verse transformada dependiendo de distintos factores como el conocimiento de nuevos conceptos orientadores, lectura de investigaciones, o participar de las oportunidades y limitaciones de otras instituciones y programas de segundas lenguas.

Finalmente, este estudio pretende poner de relieve una visión sociocultural sobre las formas de retroalimentación y mediación en el aula que coincide con prácticas pedagógicas transformativas inspiradas en la ZDP tanto para la clase de L2 (Negueruela y García, 2016) como para la formación docente (Esteve y Farró, en prensa). Los docentes deben atender a la diversidad de preferencias de retroalimentación y mediación de sus estudiantes siendo conscientes de la individualidad de la ZDP y de las necesidades de sus estudiantes. Cuando los docentes planifican una secuencia pedagógica con el objetivo de activar/intervenir en la ZDP de sus estudiantes y promover el desarrollo (p. ej., el desarrollo conceptual), es natural que lo hagan pensando en un aprendiente determinado con una ZDP individual. De ahí la atención a la necesidad de diversidad, a mayor flexibilidad y diversidad de mediación, mayor posibilidad de

visibilizar y promover las funciones que están en desarrollo (Madinabeitia Manso y Andújar, en prensa).

## NOTAS

1 Este estudio se enmarca en el proyecto I+D+i Interculturalidad e intercomprensión en la evaluación de la competencia discursiva plurilingüe: formación en retroalimentación digital (2021-2025) (acrónimo Inter\_ECODAL, ref. PID2020-113796RB-I00/MICINN/AEI/10.13039/501100011033), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación español y por la Agencia Estatal de Investigación.

2 La lógica dialéctica promueve la búsqueda de contradicciones estudiando la dimensión temporal o histórica de los objetos, fenómenos y personas al asumir que estos son relacionales y contradictorios, y por tanto están sujetos, a una inevitable transformación (ver glosario en Negueruela-Azarola, García y Escandón, 2023).

3 La plantilla de Omaggio Hadley (1993, pp. 453-454) incluye grado de artificialidad-autenticidad del uso de la lengua, reconocimiento de tareas *discrete-point* u *open-ended*, temática (temas principales o temas menores del contenido del curso), identificación de componentes de la lengua en uso evaluables (gramática, vocabulario, cultura, comprensión escrita, comprensión auditiva, pragmática), grado de claridad de la instrucciones y grado de interés del estudiante.

4 Las estaciones de mediación son una organización de la mediación disponible durante procesos de evaluación en pruebas escritas por la que los estudiantes, tras responder de manera independiente a las preguntas de una prueba rotan por distintas áreas y acceden a recursos que se encuentran normalmente en su entorno natural de aprendizaje (ver Nagore-Bermejo, 2022).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aljafreh, A. y 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.
- Alsina, A., y Esteve, O. (en prensa). Unas preguntas de partida. En (O. Esteve y A. Alsina (Eds.), *Hacia una formación transformadora de docentes. Estrategias eficaces para transformadores*. Narcea.
- Bailini, S. (2020). *El feedback interactivo y la adquisición del español como lengua extranjera*. Milán: Mimesis Edizioni.
- Ballesteros, C. (2000). Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona.
- Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. En A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, & S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 39-64). Cambridge University Press.
- 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.
- Esteve, O. (2018). CBI in Teacher Education. En J. Lantolf, M. E. Poehner y M. Swain (Eds.), *The Routledge Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development* (pp. 487-504). Routledge.
- Esteve, O., Fernández, F. y 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.

- Esteve, O., y Farró, L. (en prensa). ¿Cómo materializar la formación inicial de docentes desde el cambio de binomio? En (O. Esteve y A. Alsina (Eds.), *Hacia una formación transformadora de docentes. Estrategias eficaces para transformadores*. Narcea.
- Esteve, O. y Verdía, E. (en prensa). Investigación-acción participativa En E. Negueruela-Azarola, P. N. García, A. Escandón (Eds.), *Teoría sociocultural y español LE/L2* (pp. -). Routledge.
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology* (21)5, 598-628.
- Farrell, T. S. (2007). *Reflective Language Teaching: From Research to Practice*. Continuum.
- García, P. N. (2018). Concept-Based Instruction: investigating the role of Conscious Conceptual Manipulation in L2 Development. En J. Lantolf, M. E. Poehner y M. Swain (Eds.), *The Routledge Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development* (pp. 181-196). Routledge.
- Herazo, J. D., y 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). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer.
- Kozulin, A. (2018). Mediation and Internalization. En J. Lantolf.; M. E., & M. Swain. (Eds.), *The Routledge Handbook of Sociocultural Poehner Second Language Development* (pp. 23-41). Routledge.
- Lantolf, J. P. & Aljaafreh, A. (1995). Second language learning in the zone of proximal development: A revolutionary experience. *International Journal of Educational Research*, 23(7), 619-632.
- Madinabeitia Manso, S. (2020). *Evaluación dinámica en la enseñanza y aprendizaje de ELE* (Tesis doctoral). Universidad de Navarra.
- Madinabeitia Manso, S. y Andújar, A. (en prensa). Zona de desarrollo próximo y evaluación dinámica. En E. Negueruela-Azarola, P. N. García, A. Escandón (Eds.), *Teoría sociocultural y español LE/L2* (pp. -). Routledge.
- Muñoz-Basols, J. y Bailini, S. (2018). Análisis y corrección de errores en Muñoz-Basols, Gironzetti y Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Routledge.
- Nagore-Bermejo, C. (2022). *Dinamización de exámenes: La Evaluación Dinámica en el AULA de ELE* (Trabajo fin de máster). Universidad de Navarra.
- Nassaji, H. & Swain, M. (2000). A Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: The effect of random versus negotiated help on the learning of English articles. *Language Awareness* 9, 34-51.
- Negueruela-Azarola, E., García, P. N. y Escandón A. (2023). *Teoría sociocultural y español LE/L2*. Routledge.
- Negueruela-Azarola, E. (2011). Beliefs as conceptualizing activity: A dialectical approach for the second language classroom. *System. An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 39(3), 359-369.
- Negueruela, E. (2008). A Conceptual Approach to Promoting L2 Grammatical Development: Implications for Language Program Directors. En S. Katz y J. Watzinger-Tharp. *AAUSC 2008 Volume, Conceptions of L2 Grammar: Theoretical Approaches and their Application in the L2 Classroom*.
- Omaggio Hadley, A. (1993). *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle.
- Poehner, M. E. y Lantolf, J. P. (2021). Sociocultural Theory and Second Language Development. En H. Mohebbi and C. Coombe (Eds.), *Research Questions in Language Education and Applied Linguistics* (pp. 871-877). Springer Texts in Education. Springer, Cham [https://doi.org/10.1007/978-3-030-79143-8\\_150](https://doi.org/10.1007/978-3-030-79143-8_150)

- Poehner, M. E. y Leontjev, D. (2020). To correct or to cooperate: Mediation processes and L2 development. *Language Teaching Research* 24(3) 295–316.
- Richards, J. C. y Lockhart C. (1998). Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas. Cambridge University Press.
- Salomon, G. (1991). On the cognitive effects of technology. En L. T. Landsmann (Ed.). *Culture, schooling, and psychological development* (pp. 185–204). Norwood, NJ: Ablex.
- Verdía, E. (2020). *Transformación de las conceptualizaciones de docentes: Aproximación sociocultural a un proceso de desarrollo profesional mediado*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Vygotsky, L. (1986/2012). *Thought and Language, revised and expanded edition*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (2012). "Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores". En A. Álvarez y P. del Río (Eds.) *Obras escogidas III. Problemas del desarrollo de la psique*, 9–340. Madrid: Machado Grupo de Distribución.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.
- Woods, (1996). *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge University Press.

## ANEXO 1. El caso de la profesora Alicia

### La situación

Antes del taller de escritura, la profesora Alicia planteó a sus estudiantes de B2 la siguiente actividad de mediación escrita para hacer en parejas. Mostró un texto redactado en español con multitud de errores de todo tipo (gramaticales, léxicos, ortográficos, discursivos, etc.) acompañado del siguiente mensaje:

"Hola, amigo, necesito ayuda. He escrito este texto para la redacción de clase, pero no sé si está bien. ¿Puedes ayudarme a mejorarlo? Quiero aprender a escribir mejor en español".

Tras unos minutos de trabajo autónomo en parejas, resolviendo dudas de diversa índole y consultando diccionarios en línea, Alicia preguntó informal y oralmente a la clase cómo había respondido al mensaje. Todos los estudiantes se habían limitado a corregir directamente el texto, olvidando por completo la manera en la que dichas correcciones podrían ayudar a aprender a su amigo.

 Si fueras Alicia, ¿qué interpretarías de la actuación de tus estudiantes?  
¿En qué ocasiones usas tú como profesor la retroalimentación directa?

Alicia, que ya había previsto esta respuesta, mostró entonces a los estudiantes el siguiente mensaje:

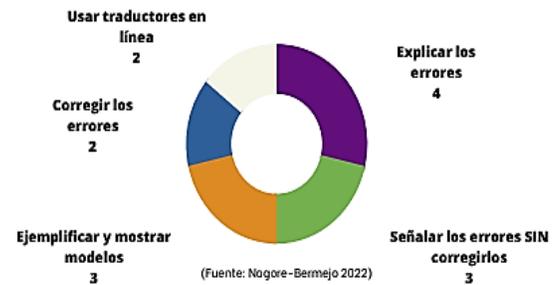
"Hola, amigo, gracias por tu tiempo, pero realmente tus correcciones no me han ayudado mucho. Ahora el texto está corregido, pero yo no he aprendido".

En esta ocasión, sus once estudiantes corroboraron que a ellos mismos tampoco les servían las correcciones explícitas que recibían en muchas de sus tareas. Alicia pidió entonces que propusieran formas alternativas de revisión y retroalimentación que pudieran resultarles más útiles para el aprendizaje. Estas fueron las soluciones propuestas.

### Respuestas literales

- Podemos ayudarla, **encontrandonos** con ella (la amiga) y explicándole los errores.
- Subrayar los errores, usando colores y/o símbolos para que **lo corrija el**.
- Dar ejemplos de **como** mejorar ciertas errores.
- Muestre sus errores para darse cuenta la importancia de la consistencia mientras de escribiendo.
- Explicarle lo que ha hecho errado.
- Usar traductores en línea.

### Soluciones propuestas por los estudiantes



- ☞ Si fueras Alicia, ¿qué interpretarías de las respuestas de tus estudiantes?  
¿Usas alguna de las estrategias/soluciones propuestas por los estudiantes de Alicia?  
¿Cuáles de estas estrategias consideras que pueden mediar y orientar a tus estudiantes?  
¿Cómo podrías usarlas para mediar en una evaluación dinámica?

- ☞ Para terminar:  
¿Cuál crees que fue el objetivo de Alicia al plantear esta tarea a sus estudiantes?