

**EVALUACIÓN DINÁMICA EN
LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE ELE****BIODATA**

Susana Madinabeitia Manso es profesora de español e investigadora en ASL en el Instituto de Lengua y Cultura Españolas (ILCE) y profesora en el Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (MELE) en la Universidad de Navarra (España). Su investigación se centra en la Evaluación Dinámica, diseño de exámenes, certificación lingüística y nuevas tecnologías para el aprendizaje de lenguas.

.....

I. INTRODUCCIÓN

Enmarcada en los principios y propuestas de la Teoría Sociocultural de la personalidad y la mente humana, esta investigación pretende articular de manera integral y dinámica, lo social y lo cognitivo en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en la clase de español como L2/LE. El punto de partida es la contradicción que experimenta una profesora de ELE al entender que el aprendizaje es un acto social y por tanto favorecer y estimular la colaboración y la participación en su clase, pero, sin embargo, evaluar este mismo aprendizaje con instrumentos/herramientas que priorizan o aíslan las actuaciones independientes de los estudiantes. Esta investigación estudia cómo la integración del entorno social en procedimientos de evaluación influye en los sistemas y criterios de evaluación o incluso la reconceptualización de las capacidades y de la misma evaluación que tienen los estudiantes en contextos de educación formal sin dejar de lado cuestiones de administración o calificación.

Según la Psicología Sociocultural (Vygotsky, 1978) las capacidades mentales y emocionales del

ser humano cambian dependiendo de la ayuda o asistencia que recibimos. Desde esta perspectiva, las capacidades se consideran atributos flexibles que sólo pueden comprenderse si se estudian en sus procesos de formación y desarrollo. Sin embargo, en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas (L2), estas mismas capacidades se tratan como si fueran atributos estables (Poehner y Lantolf, 2005) y como si el punto de partida de su desarrollo y de su actuación fuera individual. Esto implica que la sola presencia de interacción u orientación durante procedimientos de examinación suponga una posible amenaza a la fiabilidad en la interpretación de sus resultados. Como resultado, muchas actividades evaluativas en el campo de la enseñanza de L2 tienden a orientarse hacia la consecución de una tarea, o hacia un producto de aprendizaje. Desde la visión sociocultural, donde el punto de partida del desarrollo se encuentra en el individuo social mediado por su contexto social y por las herramientas culturales que se encuentran en su entorno, la Evaluación Dinámica (en adelante, ED) surge como respuesta a la necesidad de medir e interpretar unas capacidades flexibles. En consecuencia, la ED se orienta hacia el proceso de mediación de las actividades de aprendizaje y prioriza la validez de examinar en un entorno social y mediado que respeta la naturaleza dinámica de las capacidades de las personas. Para ello, propone integrar la instrucción y la evaluación en una única actividad, tanto con el objetivo de promover el desarrollo de los estudiantes, como para determinar y medir capacidades emergentes de los mismos (Sternberg y Grigorenko, 2002).

MARCO TEÓRICO

La ED tiene sus orígenes en la psicología sociocultural sobre el aprendizaje y el desarrollo de la persona (Vygotsky, 1978), según la cual las capacidades mentales y emocionales del ser humano

solo pueden comprenderse si se estudian en sus procesos de formación y desarrollo, sobre todo analizando las herramientas de mediación que usamos para nuestro aprendizaje. La esencia del dinamismo consiste en la inclusión, en el proceso de evaluación, de diferentes estrategias de mediación dirigidas a regular las capacidades emergentes de un estudiante que solo pueden visibilizarse cuando el estudiante se encuentra en interacción con el entorno social. De esta forma, la ED está directamente relacionada con el concepto vigotskiano de Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1978). Vygotsky propone la noción de Zona de Desarrollo Próximo (en adelante, ZDP) para entender la relación entre las funciones mentales esperables en cada edad/etapa del niño y la actual situación individual/particular en la que estas funciones se encuentran en cada niño (Vygotsky, 1978). Es posible conocer el nivel de desarrollo de las funciones maduras porque estas pueden visibilizarse en la actuación independiente del niño. Sin embargo, existen otras funciones que pueden estar en proceso de maduración y que gracias a la actividad en la ZDP del niño se hacen visibles. La ED, que se concentra en estas funciones, puede llegar a identificar en qué grado/estado de maduración se encuentran y, en último lugar, promover su desarrollo.

Esta distinción de niveles de desarrollo mental revoluciona la conceptualización de los procesos de maduración y aprendizaje orientado hacia los niveles evolutivos alcanzados, ya que éste resulta ineficaz para el desarrollo total del niño (el estudiante). En consecuencia, la pedagogía sociocultural incorpora la ZDP para incidir en la idea de que la instrucción debería centrarse en el desarrollo de las funciones mentales que, siendo relevantes para una edad determinada, aún no han madurado (Chaiklin, 2012). La incorporación de la ZDP sugiere asimismo la necesidad de un cambio en las conclusiones trazadas a partir de pruebas de diagnóstico del desarrollo (estáticas) que sólo tienen en cuenta las capacidades demostradas en actuación independiente. Aquí reside la clave que distingue a la ED de evaluaciones estáticas. En lugar de enfocarse en el nivel de desarrollo real de un

estudiante retrospectivamente, es decir, lo que un estudiante ha aprendido hasta el momento actual, la ED incorpora además el nivel de desarrollo potencial, es decir, lo que el estudiante puede hacer en su ZDP.

En la teoría sociocultural, la ED es la respuesta psicoeducativa a la interpretación de la actividad que ocurre en la ZDP. En la práctica, esta interpretación ha tomado principalmente dos enfoques: La ED intervencionista y la ED interaccionista (Poehner y Lantolf, 2005). La medición cuantitativa, interesada en conocer en qué grado se desarrolla la capacidad del estudiante gracias a la ED, se ha traducido en la ED intervencionista que interpreta la actividad de la ZDP como la diferencia entre lo que el estudiante puede hacer de forma independiente y lo que puede hacer acompañado. En este enfoque, el profesor proporciona al estudiante una serie de pistas y comentarios orientativos preestablecidos de forma más implícita a más explícita. El enfoque interaccionista, por otro lado, se ha enfocado en conocer cuáles son los procesos psicológicos que el estudiante visibiliza en reacción a formas de mediación no necesariamente preestablecidas de antemano. En este caso, el profesor detecta las dificultades de los estudiantes y formula respuestas a los problemas que estos puedan tener con el fin de contribuir a su desarrollo.

La ED es un modelo pedagógico con el que se pretende proporcionar orientación más específica e individualizada concibiendo la instrucción y la evaluación como una única actividad. Este planteamiento indivisible de la instrucción y la evaluación ha permitido considerar la evaluación dentro de los procesos de instrucción en el aula para favorecer el desarrollo de la L2 (Poehner, 2005; García 2012; Compernelle y Zhang, 2014; Infante y Poehner, 2019; García, 2019), regular la mediación estandarizada de forma más implícita a más explícita (Ableeva, 2010; Aljaafreh y Lantolf 1994), obtener información más completa de las capacidades de los estudiantes en pruebas de ubicación (Antón 2008; Poehner y Lantolf, 2013; Agheshteh, 2015), o mediar durante las interacciones de la clase (Herazo y Sagre, 2016; Davin *et al.*, 2017; Herazo *et al.*, 2019). Una

de las necesidades planteadas en estos estudios ha sido la necesidad de explorar el traslado del concepto de dinamismo a procedimientos de evaluación en contextos de educación formal sin dejar de lado cuestiones de administración o calificación. Esta investigación estudia cómo la integración del dinamismo influye en los sistemas y criterios de evaluación o incluso la reconceptualización de las capacidades y de la misma evaluación.

La pregunta de investigación a la que se ha buscado respuesta es ¿Cómo la integración del dinamismo crea oportunidades de aprendizaje diferentes en la evaluación? De esta pregunta se han desprendido otras cuestiones relacionadas con la intervención pedagógica, como son: ¿Cómo se transforman instrumentos, materiales y procesos de evaluación estáticos en dinámicos?, ¿cómo el acceso a estas oportunidades repercute en la calificación final de los estudiantes? y ¿cómo repercute en la percepción que los estudiantes tienen sobre el merecimiento de su calificación y en su concepto de evaluación?

La tesis de esta investigación sostiene que la ED puede rendir información más completa de las aptitudes lingüísticas de los estudiantes de segunda lengua al considerar no solo su medida estática sino también su potencial de aprendizaje. La importancia teórica del dinamismo está en que para dar valor a la capacidad de desarrollo es necesario ampliar el foco del desarrollo actual (tradicionalmente evaluado en exámenes estáticos) al desarrollo futuro potencial. Para ello, es necesario crear procesos de examen dinámicos que incluyen acceso a la mediación y espacio para la medición de capacidades en desarrollo emergentes que se visibilizan en el uso y aprovechamiento de oportunidades de aprendizaje.

DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

Este estudio se inscribe dentro de los principios de la investigación-acción participativa (Colmenares, 2012; Kemmis, *et al.*, 2014). El diseño del estudio es una intervención que consiste en la dinamización de los procedimientos de examen en una clase de ELE. Por eso, el objetivo

ha sido documentar las oportunidades de aprendizaje que surgen a partir de la intervención, no solamente el resultado de esta.

Esta intervención ha transcurrido durante dos cursos de español de nivel B1 en el curso académico 2019: Un curso de B1.1 y un curso de B1.2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, Council of Europe, 2001). Cada uno de estos cursos duró seis semanas por lo que la intervención duró un total de doce semanas. En el curso de B1 inicial participaron trece estudiantes y en el de B1 avanzado diez. Ocho de estos diez estudiantes ya estudiaron el curso de B1 inicial, por lo que forman el grupo continuo de estudiantes que estudiaron la secuencia intensiva de B1 completa. Uno de ellos es José (pseudónimo), filipino, 18 años, seleccionado como caso de estudio en esta investigación por ser el estudiante más participativo y con mayor disposición al aprendizaje dentro del grupo continuo, con el fin de conocer como el acceso a las oportunidades de aprendizaje creadas por la examinación dinámica ha influido en su actuación y lo ha conducido a estimar su calificación y su opinión sobre la ED.

La intervención ha consistido en una dinamización de la evaluación. Para integrar el dinamismo de forma sistemática en la examinación, se han empleado cuatro formas de asistencia con las que se pretende proporcionar orientación más específica e individualizada a cada estudiante a medida que estos reaccionan ante oportunidades de aprendizaje. Este tipo de asistencia es reconocida en la teoría sociocultural como “mediación”. Vygotsky (1987) se refiere a la mediación para designar una serie de acciones realizadas por un experto (como el profesor en la clase de L2) con el objetivo de guiar al estudiante hacia su siguiente nivel de desarrollo. Los cuatro accesos de mediación dispuestos en estas pruebas han sido a la colaboración, al uso de modelos, a varias oportunidades y a la orientación del profesor. Para respetar el carácter dinámico de las capacidades de los estudiantes, decidí asegurar la validez del dinamismo sobre la consistencia y fiabilidad de la examinación estática, permitiendo que el uso de los accesos a la mediación y el aprovechamiento

de oportunidades de aprendizaje influyera en las calificaciones del estudiante. En consecuencia, las unidades de análisis seleccionadas para entender las diferentes dimensiones de la ED son:

1. El uso de oportunidades de aprendizaje como unidad de análisis para entender la ED,
2. La justificación de las calificaciones en las pruebas escritas como unidad de análisis para entender la conciencia del aprendizaje

METODOLOGÍA

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

Una de las implicaciones de la transformación de pruebas estáticas en dinámicas ha sido la inclusión de rúbricas de un mismo continuo lingüístico que permiten registrar tanto la actuación independiente como la actuación regulada del estudiante y seguir la dirección del cambio. Estas rúbricas, inspiradas en el modelo *Integrative Performance Assessment* (IPA) de ACTFL (Adair-Hauck *et al.*, 2013) fueron creadas para cada pregunta de cada prueba. Los descriptores de respuesta ejemplificaban cuatro posibles ca-

sos o grados de consecución para cada pregunta: supera las expectativas (nivel superior, 4 puntos), cumple con las expectativas (3 puntos), se acerca a las expectativas (2 puntos) y no se acerca a las expectativas (1 punto). La ausencia de respuesta no se registraba en ninguna banda y se cuantificaba con 0 puntos. Como el propósito de la ED es promover el desarrollo, las valoraciones descritas en las rúbricas hacían referencia al grado de consecución de la pregunta. Su propósito era tanto calificativo como informativo. Es decir, comunicar al estudiante la valoración del profesor de este grado. Además, estas rúbricas cuentan con un espacio destinado a que el profesor como mediador otorgue orientación individualizada a cada estudiante para cada pregunta de la prueba dirigida a promover el desarrollo de la capacidad de interpretación del estudiante. Como puede verse en la Figura 1, la orientación posibilita una interacción asincrónica con el estudiante, a quien se le permite hacer ediciones de sus primeras respuestas. Por su parte el profesor como evaluador puede registrar distintas valoraciones de las respuestas del estudiante. En este caso, de su actuación independiente en color amarillo y de su actuación mediada en color rosa.

OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE

Para visibilizar el análisis del uso de oportunidades de aprendizaje que José hace durante la ED, este estudio se centra en la evaluación del modo de comunicación interpretativo, evaluado en cuatro ocasiones a lo largo de las doce semanas de la intervención. Siguiendo a Herazo y Donato (2012) se han identificado las tres dimensio-

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

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

II. Reconocimiento de palabras clave	Identifica todas las palabras clave de acuerdo con el contexto del texto.	Identifica la mayoría de las palabras clave de acuerdo con el contexto del texto.	Identifica la mitad de las palabras clave de acuerdo con el contexto del texto.	Identifica algunas de las palabras clave de acuerdo con el contexto del texto.
(B) conocido viene del verbo "conocer", un sinónimo? <u>saber</u> (C) las palabras que terminan en "-mente" son adjetivos. <u>sabido</u>				

Figura 1. Orientación en prueba de (Madinabeitia, 2021)

nes de la evaluación para cada oportunidad de aprendizaje que el dinamismo ha posibilitado: 1) su foco lingüístico o pedagógico, el movimiento o secuencia estratégicos y 3) la temporalidad o el momento de ocurrencia para cada oportunidad de aprendizaje (proactiva si sucede antes de la actuación independiente, durativa, si sucede durante la actuación independiente y reactiva si sucede tras la actuación independiente).

La Figura 2 muestra las oportunidades de aprendizaje registradas en las cuatro pruebas escritas, organizadas de acuerdo con el acceso de mediación que las habilitó: socialización e interacción entre compañeros (S), la orientación individualizada del profesor (OI), la orientación grupal (OG) y el uso de modelos o ejemplos de género discursivo para la construcción de textos. Algunas de estas oportunidades fueron planifi-

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

Figura 2. Oportunidades de aprendizaje en las pruebas de interpretación (Madinabeitia, 2021)

cadass a priori como es el caso de la orientación grupal del profesor, los espacios de socialización o el modelo/ejemplo discursivo. Los movimientos detallados como orientación individualizada se han registrado a posteriori tras la revisión de las cuatro pruebas de cada estudiante.

JUSTIFICACIÓN DE CALIFICACIONES

El proceso de calificación en estas pruebas escritas pretende reflejar el dinamismo en el reconocimiento tanto de la actuación independiente como de la actuación mediada de los estudiantes. En primer lugar, usando las rúbricas dentro del examen, el profesor registra la actuación independiente, informa al estudiante de su valoración y le puede dejar un comentario orientativo personalizado para cada pregunta-respuesta. Tras recibir acceso a la mediación o durante la misma, los estudiantes pueden editar sus respuestas originales y entregar su examen al profesor de nuevo. Este registra la actuación mediada y si es necesario reubica sus valoraciones usando el mismo continuo de evaluación de cada rúbrica. Finalmente, cuando el profesor entrega a los estudiantes sus respectivas pruebas, en ellas pueden verse ambas valoraciones en distintos colores y el profesor es quien pide a los estudiantes que sean ellos quienes se otorguen la calificación que mejor representa sus capacidades medidas en esta prueba. Los estudiantes se autocalifican y explican los motivos de su decisión. En este estudio se transcriben las explicaciones que José anota en cada prueba escrita justificando su calificación (ver Tabla 1).

RESULTADOS

OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE

Las oportunidades de socialización le permiten a José aprender con sus compañeros, ya que, en la discusión del contenido de la prueba, se posibilita la exposición de conceptos incomprendidos y la emergencia de argumentos y razonamientos más sofisticados. Como aprendiz, José accede a aclaraciones que compensan sus caren-

cias léxicas en las preguntas de identificación de palabras clave o deducción del significado por el contexto. Sin embargo, en la cuarta prueba, José cambia una de sus respuestas por influencia de su compañero y resulta equivocándose.

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

Sobresale el acceso a la orientación (O) en la mayoría de las preguntas, si bien el grado de explicitación de la orientación del profesor descende a lo largo del curso con el objetivo de promover la autorregulación del estudiante. En B1-1, las pistas lingüísticas del profesor hacia errores de escritura en las pruebas son señalizaciones e identificación de errores. En B1.2, son avisos de revisión sin señales concretas. A su vez, es posible seguir una variación en la respuesta del estudiante a esta mediación. En la primera prueba, José es capaz de corregir los errores señalados por el profesor con el aviso de revisión. El ejercicio de la auto-corrección está dentro de su ZDP. Sin embargo, en la tercera, cuando el nivel de mediación se vuelve más implícito, José no es capaz de reconocer y corregir sus errores con el aviso del profesor. Lo consigue, en cambio, en la última prueba, lo que nos invita a pensar que José ha asumido mayor responsabilidad de su propia actuación lingüística, desarrollando un mayor control sobre la misma, aunque sin llegar a considerarla dentro de su Zona de Desarrollo Real.

Finalmente, las pruebas 1 y 3 presentan breves modelos de géneros discursivos. En la primera prueba, José reconoce las ideas principales y la

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

La Tabla 1 presenta un resumen de la actuación de José para la segunda de estas pruebas.

En la parte superior aparecen sus puntuaciones, independiente y mediada y la auto-calificación justificada. A continuación, aparece la evaluación independiente de cada pregunta, la oportunidad de aprendizaje accedida y la evaluación de la actuación mediada. En esta última columna se incluyen flechas que representan el número de bandas desplazado y la dirección entre la actuación independiente y la actuación mediada tras la oportunidad de aprendizaje.

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

Tabla 1. Análisis de la prueba de interpretación 2 (Madinabeitia, 2021)

En esta prueba (ver Tabla 1), José aprovecha las oportunidades creadas por la orientación implícita que le advierte del número de respuestas correctas, pero no identifica las incorrectas. José también aprovecha la orientación grupal en la que se ofrece a toda la clase al mismo tiempo un proceso de búsqueda de palabras clave en el texto. A través de la socialización también escucha de uno de sus compañeros algunos sinónimos y explicaciones para aprender el significado de palabras desconocidas en contexto. En los tres casos, la mediación resulta productiva en el sentido de que el estudiante responde correctamente a las preguntas que antes había contestado incorrecta o parcialmente. Accediendo a las oportunidades de aprendizaje que encuentra en su entorno, José

es capaz de resolver correctamente todas las preguntas de la prueba.

JUSTIFICACIÓN DE CALIFICACIONES

José cambia de posicionamiento con respecto a la justificación de su nota en las pruebas de interpretación. Como puede verse en la Tabla 2, en las dos pruebas de interpretación (P1 y P2), José se asigna una nota intermedia entre la puntuación obtenida de forma independiente y la puntuación obtenida de forma mediada; sin embargo, en las últimas dos evaluaciones (P3 y P4), José se asigna la puntuación obtenida tras la mediación. La Tabla 3 presenta los motivos por los cuales José renuncia o acepta su actuación independiente y mediada en cada caso.

Prueba	Nivel	Puntuación máxima	Puntuación independiente	Puntuación mediada	Calificación asignada
P1	Br inicial	100	82	100	95 / 100
P2	Br inicial	80	64	80	75 / 80
P3	Br avanzado	60	52	56	56 / 60
P4	Br avanzado	80	70	76	76 / 80

Tabla 2. Puntuaciones y autocalificaciones de José en las pruebas escritas

Posicionamiento	Motivo	Prueba	Ejemplo
Rechazo de actuación independiente	Errores por descuido	P1	Ejemplo 1
	Carencias léxicas	P2	Ejemplo 2
	Imagen personal y creencias previas	P1	Ejemplo 3
Rechazo de actuación mediada	Copia	P1, P2	Ejemplos 4 y 5
	Imagen personal	P1	Ejemplo 6
Aceptación de actuación mediada	Aprendizaje del error	P3, P4	Ejemplos 7 y 8
	Desarrollo de la L2	P3, P4	Ejemplos 9 y 10

Tabla 3. Justificación de autocalificaciones de José

Los ejemplos 1, 2 y 3 muestran las razones por las cuales José rechaza la actuación independiente como representación de su capacidad de comprensión en las dos primeras pruebas escritas. Como puede verse en el Ejemplo 1 el estudiante cuestiona el impacto que han tenido en su actuación errores de descuido que no reflejan todo lo que sabe.

Ejemplo 1

Aunque mi resultado statica es bajo (82), la nota no muestra si realmente has aprendido abosolutamente. Creo que merezco 95 porque los errores que cometí no son por incomprensión total, sino por descuido. (P1)

Igualmente, José también cuestiona el impacto que han tenido las limitaciones de vocabulario o léxico en su capacidad de comprensión.

Ejemplo 2

Creo que merezco 75/80 porque muchas de mis errores están porque de mi vocabulario no es desarrollado. Para desarrollar un vocabulario necesito más tiempo quedar aquí. También mis errores son porque de no sabía todavía claramente palabras coloquial como mabón. (P2).

Finalmente, José rechaza su actuación independiente aludiendo a su inconformidad con la imagen que transmite como estudiante, la cual ha reconocido en la evaluación de su actuación. Como muestra el Ejemplo 3, esta inconformidad está basada en una creencia de que es responsabilidad de un estudiante prepararse para un examen y de que el resultado de un examen debe representar el grado de preparación de ese estudiante.

Ejemplo 3

También por mí, creo he hecho todo lo posible para preparar por esto examen (P1)

Si bien José rechaza su actuación independiente, también José rechaza que la actuación mediada represente el conjunto de sus capacidades en estas dos primeras pruebas. Los ejemplos 4, 5 y 6 muestran los motivos por los que el estudiante rechaza su actuación asistida. En primer

lugar, José señala la posibilidad de copiarse del compañero en lugar de usar la oportunidad para aprender como muestran los Ejemplos 4 y 5.

Ejemplo 4

Respondi algunas de las preguntas como un tramposo, no como estudiante. (P1)

Ejemplo 5

A veces esto puede ser extraño. Porque si quiero, puedo copiar todas las contestas sin apprendiendo. (P2)

Curiosamente, como vemos en el Ejemplo 6, José alude también a la inconformidad con la imagen transmitida para justificar su desconformidad con la representatividad de su actuación mediada.

Ejemplo 6

sé si hubiera estudiado más, hacía mejor. Sé esto es un poco justo. (P2)

Finalmente, entre las razones por las cuales José percibe como apropiada la actuación mediada como reflejo de su capacidad en las últimas dos pruebas, podemos encontrar la visibilización que este proceso hace de su capacidad de aprender de sus errores, como muestran los ejemplos 7 y 8.

Ejemplo 7

también, he mostrado como he hebco un repaso, como he apprendido mis malos. (P3)

Ejemplo 8

Sí, he visto que he mejorado mucho que antes y sí, aunque ED tiene ayuda de otra persona, puedo a ver también que a veces mi compañera, mi compañero, hizo, hizo un error y yo hice bien (P4)

Y, en los Ejemplos 9 y 10, el desarrollo emergente de la L2 al pensar en español durante las oportunidades de socialización.

Ejemplo 9

En verdad, estaba más difícil tener más confianza en mi respuestas cuando trabaja con mi compañero

para este examen. También, creo que español como un idioma desarrolla solamente cuando estas pensando en español. Para aprender un idioma no es como un ciencia, un idioma tiene que ser natural. Lo que he hecho por evaluación dinámica mosrta como he respondido a las preguntas repetimos de mi compañero. (P₃)

Ejemplo 10

Creo que evaluación dinámica tiene un otro oportunidad para practicar español porque tiene que pensar. Si joder esto es correcto o es, es un error... para mí sí, para mí hablar español es pensar español. (P₄)

CONCLUSIONES

El procedimiento de evaluación presentado y analizado en esta investigación ilustra la integración del dinamismo de la evaluación del modo de comunicación interpretativo para una clase de ELE/L2 en un contexto real, con sus restricciones espacio temporales y sus implicaciones académicas, como en este caso lo ha sido la asignación de calificaciones. El estudio de la repercusión que tienen las oportunidades de aprendizaje en los procesos de regulación, desarrollo cognitivo y desarrollo de la persona en contextos de examinación respeta la ecología del aula. El análisis de esta prueba informa de qué oportunidades de aprendizaje usó el estudiante de caso y cómo el cambio de sus respuestas produjo un cambio en el resultado. A su vez, la justificación de la nota del estudiante nos acerca a su conciencia sobre el aprendizaje y la actividad evaluadora. El análisis realizado para la evaluación del modo de comunicación interpretativo nos permite clasificar las oportunidades de aprendizaje sucedidas en estas examinaciones según su medio de acceso y a la lectura de la percepción del estudiante sobre el merecimiento de su calificación. La autocalificación fomenta el enfrentamiento con los esquemas mentales que tiene el estudiante sobre los conceptos de evaluación-examinación-calificación y se ha respetado la propuesta justificada por el propio estudiante al conocer su puntuación independiente y mediada.

Los resultados del estudio de caso responden las preguntas de investigación ilustrando las

ventajas consecuentes de la integración del dinamismo, pero también sus complejidades y desafíos. Reconociendo la complejidad añadida de planificación, administración y calificación del dinamismo, se podría considerar que la vulnerabilidad de la ED se encuentra en su practicidad. Para superar este impedimento, es necesario optimizar los recursos disponibles de diseño y desarrollo de herramientas y materiales y de administración espaciotemporal y asumir el coste de innovación. En este estudio se ejemplifica la dinamización de la examinación con la inclusión de oportunidades de aprendizaje y con la incorporación de rúbricas de continuos lingüísticos con espacio para proporcionar orientación personalizada de forma asincrónica. De esta forma, el profesor puede registrar la actuación independiente y mediada en cada revisión de la prueba y atender a las diferentes necesidades de sus estudiantes. Igualmente, se explica cómo pueden usarse estas rúbricas para reconocer ambas actuaciones en las decisiones de calificación y su potencial reflexivo ante propuestas de autocalificación.

La integración del dinamismo en la examinación a través de oportunidades de aprendizaje promueve el desarrollo de la capacidad de comunicación en español del estudiante. Por la forma en la que José responde a la mediación de algunos de los comentarios de las pruebas en B1.1 y B1.2, podemos ver una variación en el grado de responsabilidad que el estudiante asume en la actividad de su ZDP. José es capaz de identificar sus errores en las primeras dos pruebas (nivel B1.1) una vez recibe pistas lingüísticas. En la tercera prueba (B1.2), José recibe un nivel más implícito de orientación y no es capaz de identificar y corregir sus errores tras acceder a esta orientación. Finalmente, en la cuarta prueba (B1.2), volviendo a partir del mismo grado de orientación que en la tercera, José lo consigue, demostrando menor necesidad de mediación. Estos resultados conectan con el concepto de “reciprocidad” (Poehner y Leontjev, 2018) precedente de las interacciones mediadas entre profesor y estudiante. A través del concepto, se explica cómo en la ED no solo es necesario

tener en cuenta la mejora de los estudiantes tras un proceso de mediación sino también su intención de cooperar durante la interacción visibilizada en su forma de ignorar o responder ante esta. Para entender las capacidades del estudiante, es necesario observar cómo este responde (correcta o incorrectamente) ante un proceso de mediación, pero también es relevante observar cómo actúa (¿ignora o trata de incorporar la orientación?). El hecho de que José no fuera capaz de identificar y corregir sus errores en la tercera prueba, no indica falta de interés o agencia, porque el estudiante actuó modificando su respuesta a pesar de que interpretara (erróneamente) la orientación del profesor.

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

que su actuación mediada represente el conjunto de sus capacidades especialmente durante las dos primeras pruebas escritas en el curso de B1.1 Para José, obtener una calificación más elevada sólo es justificable cuando refleja un aprendizaje y no cuando es el resultado de copiarse del compañero. Sin embargo, en José reconoce que el acceso a oportunidades de aprendizaje dentro de la examinación también le permite visibilizar la capacidad que tiene de aprender de sus errores y la capacidad de pensar en la L2.

Considerando que una de las dificultades añadidas para el profesor es la necesidad de reflexionar sobre un doble papel en el contexto de evaluación (Veen *et al.*, 2016), es fundamental fomentar una expansión conceptual en los profesores en la que se confronten ideas previas sobre el papel y las posibilidades de la evaluación educativa (Esteve *et al.*, 2018). Eventualmente, es decisión del profesor considerar si la información que rinde evaluar dinámicamente para el profesor-evaluador, así como la reacción que provoca en el estudiante-evaluado es lo suficientemente rica y/o no puede obtenerse de otra manera como para invertir en ella. Sin embargo, resulta obligado para el profesor cuestionarse hasta qué grado la practicidad de la consistencia justifica el uso de una evaluación estática para medir capacidades dinámicas como el aprendizaje de una L2. En línea con Black (2004), las evaluaciones formales tradicionales al menos deben suplementarse con evaluaciones en el contexto de trabajo o de tareas complejas en las que la interacción con otros sea integral y puedan interpretarse según una teoría sociocultural de aprendizaje en el sentido más amplio.

Esta investigación propone que la ED es compatible con evaluaciones auténticas para el aprendizaje y evaluaciones más democráticas y coincide con la evaluación del proceso en el estudio de la historia del proceso psicológico evaluado. La ED es transformativa en sí misma, promueve el cambio en el evaluado y en sus capacidades, así como una constante sintonización del mediador y de su mediación. Pese a ello, su intencionalidad no la exime de usarse en evaluación sumativa ni de ignorar el dinamismo

en la calificación. En consecuencia, se subraya la necesidad de investigar sobre sistemas de evaluación que valoren el desarrollo de las capacidades de los estudiantes para conocer cómo la integración del dinamismo en la examinación influye en los sistemas y criterios de evaluación. La clave se encuentra en no olvidar que el apoyo en el mundo real y en la interacción social forma parte de la ecología del aprendizaje de la lengua.

Siendo la evaluación una práctica educativa inherente en la comunidad académica global, este estudio ha planteado otros caminos para explorar la evaluación identificando sus fortalezas y debilidades y difundiendo las inconsistencias y obligaciones que surgen a los docentes que entienden que los procesos de aprendizaje y desarrollo de la persona son dinámicos, sociales y mediados (Vygotsky, 1978), y por tanto, las capacidades de la persona son flexibles y no pueden evaluarse de manera apropiada de forma estática. Se espera que este estudio contribuya a la reflexión de los profesores de L2 y lenguas extranjeras sobre el papel de la evaluación y la implicación tanto de sus instrumentos como de la información recogida en sus procesos para el ejercicio consciente de la profesión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABLEEVA, R. (2010). *Dynamic assessment of listening comprehension in second language learning* [Tesis doctoral]. Repositorio de PennState. https://etda.libraries.psu.edu/files/final_submissions/5374
- ADAIR-HAUCK, B., GLISAN, E. W. Y TROYAN, F. J.. (2013). *Implementing integrated performance assessment*. Alexandria, VA: American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- AGHESHTEH, H. (2015). Dynamic Assessment for better placement: Implications of Vygotsky's ZAD and ZPD. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4(5), 190-197. doi: 10.7575/aiac.ijalel.v.4n.5p.190.
- ALJAAFREH, 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.
- ANTON, M. (2008). Propuestas para un marco de evaluación dinámica para programas de español como lengua extranjera. En S. Pastor Cesteros y S. Roca Marin (Eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2* (pp. 150-161). Universidad de Alicante. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0150.pdf
- BLACK, P. (2004). Dreams, strategies, and systems. En H. Daniels y A. Edwards (Eds.), *The Routledge Falmer Reader in Psychology of Education* (pp. 29-48). Routledge.
- BOONE, W. J. Y SCANTLEBURY, K. (2006). The role of Rasch analysis when conducting science education research utilizing multiple choice tests. *Science Education*, 90(2), 253-269.
- BORDÓN, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: bases y procedimientos*. Madrid: Arco/Libros.
- CHAIKLIN, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. En Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. S. y Miller, S. M. (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context. Learning in doing: Social, cognitive and computational perspectives* (pp. 39-64). Cambridge:

- Cambridge University Press,. doi:10.1017/CBO9780511840975.004.
- COLBY-KELLY, C. Y TURNER, C. E. (2007). AFL research in the L2 classroom and evidence of usefulness: Taking formative assessment to the next level. *Canadian Modern Language Review*, 64(1), 9–37. doi: 10.3138/cmlr.64.1.009
- COLMENARES, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. Voces y Silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115.
- COMPERNOLLE, R. A. Y ZHANG, H. (2014). Dynamic assessment of elicited imitation: A case analysis of an advanced L2 English speaker. *Language Testing*, 31(4), 395-412. doi:10.1177/0265532213520303
- COUNCIL OF EUROPE. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Press Syndicate of the University of Cambridge.
- DAVIN, K. Y GÓMEZ-PEREIRA, D. (2019). Evaluating instruction through classroom Dynamic Assessment: A sandwich approach. *Language and Sociocultural Theory*, 6(1), 6-31. <https://doi.org/10.1558/lst.38914>
- DAVIN, K. J. Y HERAZO, J. D. (2020). Reconceptualizing classroom dynamic assessment: Lessons from teacher practice. En Poehner, M. E. y Inbar-Lourie, O. (Eds.), *Toward a reconceptualization of second language classroom assessment* (pp. 197-217). Springer.
- DAVIN, K. J., HERAZO, J. D. Y SAGRE, A. (2017). Learning to mediate: Teacher appropriation of dynamic assessment. *Language Teaching Research*, 21(5), 632–651. doi: 10.1177/1362168816654309
- DAVIN, K. J., TROYAN, F. J. Y HELLMANN, A. L. (2014). Classroom dynamic assessment of reading comprehension with second language learners. *Language and Sociocultural Theory*, 1(1), 1-23. <https://doi.org/10.1558/lst.vi1i.1>
- ERBEN T., BAN, R. Y SUMMERS, R. (2008). Changing examination structures within a college of education: the application of dynamic assessment in pre-service ESOL endorsement courses in Florida. En Lantolf, J. P. y Poehner, M. E. (Eds.), *Sociocultural theory and the teaching of second languages* (pp. 87-114). Equinox
- 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. doi: 10.1558/lst.37792
- GARCÍA, P. (2019). Dynamic Assessment: Promoting in-Service teachers' conceptual development and pedagogical beliefs in the L2 classroom. *Language and Sociocultural Theory*, 6 (Special Issue 1), 32-62.
- GARCÍA, P. (2012). *Verbalizing in the second language classroom: The development of the grammatical concept of aspect* [Tesis doctoral]. Repositorio de UMass. https://scholarworks.umass.edu/open_access_dissertations/640.
- GRIGORENKO, E. L. Y STERNBERG, R. J. (1998). Dynamic testing. *Psychological Bulletin*, 124(1), 75–111. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.1.75>
- HERAZO, J. D., DAVIN, K. J. Y SAGRE, A. (2019). L2 dynamic assessment: An activity theory perspective. *The Modern Language Journal*, 103(2), 443-458. doi:10.1111/modl.12559.
- HERAZO, RIVERA, J. D. Y SAGRE, A. (2016). The co-construction of participation through oral mediation in the EFL classroom. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 149-163. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v18n1.49948>
- INFANTE, P. Y POEHNER, M. E. (2019). Realizing the ZPD in Second Language Education: The complementary contributions of dynamic assessment and mediated development. *Language and Sociocultural Theory*, 6(Special Issue 1), 63–91. <https://doi.org/10.1558/lst.38916>
- KEMMIS, S., McTAGGART, R. Y NIXON, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer.
- MADINABEITIA MANSO, S. (2021). *Evaluación dinámica en la enseñanza y aprendizaje de ELE* [Tesis doctoral]. Repositorio de la Universidad de Navarra.

-
- POEHNER, M. E. (2007). Beyond the test: L2 dynamic assessment and the transcendence of mediated learning. *The Modern Language Journal*, 91(3), 323-340.
- POEHNER, M. E. (2005). *Dynamic assessment of oral proficiency among advanced L2 learners of French* [Tesis doctoral]. Repositorio de PennState. https://etda.libraries.psu.edu/files/final_submissions/4078.
- POEHNER, M. E. Y LANTOLF, J. P. (2013). Bringing the ZPD into the equation: Capturing L2 development during Computerized Dynamic Assessment (C-DA). *Language Teaching Research* 17(3) 323-342. doi: 10.1177/1362168813482935
- POEHNER, M. E. Y LEONTJEV, D. (2018). To correct or to cooperate: Mediation processes and L2 development. *Language Teaching Research*, 24(3), 295-316. https://doi.org/10.1177/2F1362168818783212_
- SLAVIN, R. (2004). Does cooperative learning increase achievement? En Daniels, H. y Edwards, A.(Eds.), *The RoutledgeFalmer Reader in Psychology of Education*. Routledge.
- STERNBERG, R. J. Y GRIGORENKO, E. L. (2002). *Dynamic testing: the nature and measurement of learning potential*. Cambridge University Press.
- VEEN, C. DOBBER, M. Y OERS, B. (2016). Implementing dynamic assessment of vocabulary development as a dialogical learning process: A practice of teacher support in primary education schools. *Language Assessment Quarterly*, 13(4), 329-340. doi: 10.1080/15434303.2016.1235577.
- VYGOTSKY, L. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- WILLIAMS, L., ABRAHAM, L. B. Y NEGUERUELA-AZAROLA, E. (2013). Using concept-based instruction in the L2 classroom: Perspectives from current and future language teachers. *Language Teaching Research*, 17(3), 363-381. doi:10.1177/1362168813482950.