

10. La evaluación mejorada con tecnologías en la enseñanza de español como lengua extranjera

Alfonso Hernández Torres
Instituto Cervantes de Londres
alfonso.hernandez@cervantes.es

RESUMEN

La presencia de la tecnología en el aula de lenguas extranjeras ofrece a los profesores un gran número de recursos para mejorar su actividad docente y proporciona a los alumnos de una lengua adicional, nuevas estrategias para conseguir sus objetivos (Blokdyk, 2020, Hampel, 2015, INTEF, 2017). En lo que se refiere a la evaluación la tecnología ha sido un punto de inflexión para la mejora de un sistema más preciso en este campo y ayuda a los estudiantes a realizar un mejor seguimiento de su actividad (Hernández Martín, 2020). Entre las herramientas de evaluación mejoradas con tecnologías destacamos, primero, las actividades que ofrecen una retroalimentación inmediata y que desde el inicio de la era digital han evolucionado a diversos materiales de evaluación (Cayuela Ferrero y otros, 2017), segundo, las rúbricas (Hattie, 2007) que se usan con múltiples fines evaluativos y diferentes combinaciones de agentes, tercero, la presencia de evaluaciones alternativas (Mann y Walsh, 2017) como por ejemplo, los portfolios digitales en los que se recogen evidencias tanto de la actuación docente como del aprendizaje de

los alumnos (Ruíz Martín, 2020), y cuarto, los espacios de reflexión (Bailini, 2024; Sánchez Troussel y Manrique, 2018) mejorados con la existencia de diversas aplicaciones para el uso del vídeo. Nuestro objetivo es presentar una propuesta didáctica que ha sido implementada con buenos resultados en la que usamos herramientas tecnológicas para evaluar en el aula de español como lengua extranjera (E/LE) y que puede ayudar a avanzar en esta área tanto a profesores de español como a investigadores.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje de idiomas mejorado con tecnología, Evaluaciones alternativas, Reflexión, Aprendizaje de segundas lenguas, español como Lengua Extranjera.

ABSTRACT

The presence of technology in the foreign language classroom provides teachers with a wide range of resources to enhance their teaching activities and offers students of an additional language new strategies to achieve their goals (Blokdyk, 2020, Hampel, 2015, INTEF, 2017). Regarding the assessment technology has been a turning point for improving a more precise system in this field and helps participants to better monitor their activities (Hernández Martín, 2020). Among the assessment tools enhanced with technology, we first highlight activities that provide immediate feedback and have evolved from the beginning of the digital age into various assessment materials (Cayuela Ferrero y otros, 2017), secondly, rubrics (Hattie, 2007) that are used for multiple evaluative purposes and with different combinations by the players, third, the presence of alternative assessments (Mann y Walsh, 2017) as digital portfolios in which evidence is collected from both the teaching performance and student learning (Ruíz Martín, 2020), and fourth, spaces for reflection (Bailini, 2024; Sánchez Troussel y Manrique, 2018) enhanced by the existence of various video usage applications. Our goal is to present a didactic proposal with positive outcomes in which we use technological tools for assessment in the Spanish as a Foreign Language classroom, which can aid both Spanish teachers and researchers in advancing in this field.

KEYWORDS

Technology-Enhanced Language Learning, Alternative evaluations, Reflection, Second Language Learning, Spanish as a Foreign Language.

1. INTRODUCCIÓN

Los procesos de evaluación en E/LE son necesarios para poder medir, no solo el conocimiento adquirido por los estudiantes sino también el modo de cómo se adquiere o cómo se imparte una lengua adicional, además podemos evaluar los materiales que se usan o las instituciones en las que se imparte la enseñanza. La evaluación puede tener diversos agentes como alumnos o profesores, así como, ser de profesor a alumno y viceversa o ser una evaluación entre pares (Cervantes, 2008; Kohonen, 2000; Pastor Cesteros, 2003; Scriven, 1967; Shepard, 2006). Para atender a esta diversidad existe un abanico amplio de herramientas que responde a esta necesidad evaluativa, mejorada con la tecnología (Blodyk, 2020; Cobo, 2018; Foncubierta, 2014; Hampel y Stikler, 2015; Hernández Martín, 2020; INTEF, 2017; Torralba, 2018) y que también explora espacios para la reflexión (Mann, 2017; Richards y Lockhart, 1994; Sánchez Trousel y Manrique, 2018; Skinner, 1958).

La evaluación implica una responsabilidad que comparten tanto profesores como alumnos (Bailini, 2024; Bordón, 2008; Fernández, 2017), motivo por el cual nos ha llevado a investigar más sobre esta área que tiene un papel relevante en nuestra actividad docente y en el proceso de adquisición de una lengua extranjera.

En este estudio partimos de cuatro cuestiones para abordar la evaluación de E/LE desde diferentes puntos de vista, por una parte, ¿con qué evaluamos?, por otra parte, ¿cuándo evaluamos? después, ¿qué tipo de textos evaluamos? y, por último, respondemos a la pregunta, ¿cuáles son buenas prácticas de evaluación mejoradas con tecnologías? En esta última, planteamos diferentes actividades desde nuestra experiencia con buenos resultados que pueden ayudar a los profesores en su actividad docente. Para finalizar presentamos nuestras conclusiones.

2. ¿CON QUÉ EVALUAMOS?

Entre las herramientas que existen para evaluar, destacamos seis con las que hemos experimentado buenos resultados. Primero, la hoja de cotejo, segundo, la rúbrica, tercero, el diario de aprendizaje, cuarto, el portfolio, quinto, el examen de evaluación, y por último el cuestionario.

En la hoja de cotejo podemos presentar preguntas o una lista de conceptos que tienen que ver con lo que queramos evaluar para marcar un cuadro que tenemos reservado para una respuesta afirmativa o negativa. Es una evaluación ágil y rápida que nos ayuda a tener una visión amplia del objetivo evaluado (Jeyaraj, 2016).

La rúbrica, normalmente la diseñamos con preguntas que respondemos con una escala numérica, por ejemplo, de uno a cinco, en el que uno es el valor mínimo y el cinco el máximo. También dejamos un espacio para presentar las evidencias (Hattie y Timperley, 2007).

El diario de aprendizaje está diseñado para que el alumno reflexione, un modelo puede ser que a partir de preguntas invitemos a los diferentes agentes (alumnos o profesores) a que reflexionen sobre lo que se evalúa. Por ejemplo, en nivel A1 de español las respuestas de un diario de aprendizaje pueden reservarse a una marca en un cuadro afirmativo o negativo (Bafile, 2004; Fisher y Frey, 2004; Jeyaraj, 2016) y a partir de B1 podemos pedir a los estudiantes un mayor grado de reflexión.

El portafolio, es una carpeta en la que archivamos evidencias como profesores o como alumnos de lenguas extranjeras. Normalmente el formato que se usa para evaluar una lengua adicional consta de tres partes: primero, el pasaporte, con un cuadro en el que el aprendiente sitúa su nivel lingüístico de A1 a C2, acompañado de los resultados de exámenes y certificados. Segundo, el dossier con evidencias del aprendizaje del alumno y tercero, la biografía lingüística, en la que el estudiante recoge sus reflexiones sobre el aprendizaje (Consejo de Europa, 2002; Verdía, 2002; Ruíz Martín, 2020).

El examen de evaluación puede ser de varias modalidades, los modelos más usados para la evaluación de una lengua extranjera son las

pruebas en las que el alumno tiene que desarrollar tareas que aborden las cuatro actividades comunicativas de la lengua, o también cuestionarios de respuesta múltiple sobre todo para la comprensión lectora y auditiva (Bachman y Palmer, 1996; Herrnstein y otros, 1993; Hughes, 1989).

El cuestionario es otra herramienta de evaluación en la que se genera un espacio para la reflexión, dicha reflexión se puede realizar de dos formas, primero, unidireccional (por ejemplo, de profesor a alumno) y nos referimos a la retroalimentación o *feedback*. La reflexión está guiada por preguntas que responde el experto y se realiza desde la perspectiva de uno de los agentes que es el que toma un papel activo en el discurso (Bailini, 2024; Cayuela Ferrero y otros, 2017; Cano García, 2016; Farrell, 2018). Segundo, la reflexión bidireccional, en la que los dos agentes toman un papel activo, y el experto realiza preguntas abiertas (¿en qué medida…?, ¿hasta qué punto…?, ¿qué piensas sobre…?) para que su interlocutor desarrolle su respuesta y no se limite a una respuesta afirmativa o negativa. El especialista identifica tanto fortalezas como áreas de mejora del entrevistado y el objetivo es que el colocutor avance en su área de desarrollo (Mann, 2017; Troussel y Manrique, 2018). Cuando lo adaptamos a E/LE el profesor puede orientar al alumno para la mejora de alguna competencia comunicativa concreta o también se puede realizar una evaluación entre pares para que los dos alumnos puedan ayudarse uno al otro a mejorar alguna de las actividades comunicativas de la lengua que requieren de una mayor atención.

3. ¿CUÁNDO EVALUAMOS?

Son muchos los momentos en los que podemos evaluar como profesores a nuestros alumnos, según cuál sea nuestro objetivo, bien para el diseño de actividades, bien para realizar el seguimiento de nuestros estudiantes (Bordón, 2008; Fernández, 2017; Pastor Cesteros, 2003; Shepard, 2006). En el aula de E/LE destacamos como momentos principales, por un lado, el inicio del curso o unidad, por otro lado, cuando incluimos la evaluación en las tareas del curso o unidad, también en la fase de posactividad, y, por último, al final de curso o unidad.

El inicio del curso o unidad es un buen momento para determinar, por ejemplo, cuáles son las necesidades de los alumnos. Para este objetivo podemos usar las hojas de cotejo en las que podemos plantear preguntas que los alumnos responden mediante una marca en una casilla. El análisis de necesidades es muy útil para la adaptación de los contenidos a los intereses de los alumnos y el diseño de actividades del curso (Bafile, 2004; Fisher y Frey, 2004).

En las tareas del curso o unidad podemos incluir actividades con retroalimentación inmediata, de forma que los estudiantes puedan comprobar sus resultados y reflexionar sobre sus errores (Bailini, 2024; Cayuela Ferrero y otros, 2017; Cano García, 2016; Farrell, 2018).

En las fases de las tareas, preactividad (antes), actividad (durante) y posactividad (después), podemos reservar la última fase para realizar un seguimiento de lo aprendido. Por ejemplo, en la fase de posactividad de una tarea de nivel A2 en la que el alumno practica los adverbios de frecuencia después de un *input* textual podemos usar una rúbrica con una serie de preguntas para ser valoradas numéricamente y colocar un espacio para presentar evidencias del contenido evaluado (Hattie y Timperly, 2007).

Al final del curso o unidad es el momento para realizar una evaluación de contenidos mediante una prueba o un diario de aprendizaje en la que invitemos a nuestros alumnos a una reflexión de lo aprendido (Bachman y Palmer, 1996; Jeyaraj, 2016).

4. ¿QUÉ TIPO DE TEXTOS EVALUAMOS?

Cuando realizamos la evaluación en E/LE los textos en los que realizamos seguimiento pueden ser orales o escritos.

Dentro de los textos orales que se pueden evaluar están, entre otros, los monólogos en los que el alumno participa cuando hace una exposición sobre algún tema, los debates que se pueden originar en clase sobre un tema específico, entrevistas con diversos objetivos, como por ejemplo una entrevista de trabajo en el nivel B2 o diálogos en los que participan dos o más agentes (Nourine, 2008).

Con respecto a los textos escritos que podemos evaluar, encontramos modelos como la carta, el email o la postal, muy habituales en los niveles iniciales, aunque pueden aparecer como productos finales en niveles más avanzados. De la misma forma, consideremos dentro de este grupo, el cartel que pueden elaborar los estudiantes, por ejemplo, para presentar una ciudad turística, o el decálogo para enumerar los diez consejos para tener una vida saludable, una guía con instrucciones para el funcionamiento de un electrodoméstico o las redacciones que tienen que realizar los estudiantes a lo largo de su aprendizaje como la reseña de una lectura, el guion que elaboran para la grabación de un vídeo o la elaboración de un microrrelato (Eguiluz y Vega, 2009).

Para todas estas tareas es fundamental tener una serie de criterios para que la evaluación sea más efectiva, incluso podemos poner en común estos criterios con los aprendientes para que se familiaricen y puedan también evaluar a sus compañeros (Consejo de Europa, 2002).

5. ¿QUÉ CONSIDERAMOS COMO BUENAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN MEJORADA CON TECNOLOGÍAS?

Las tecnologías nos ayudan a una evaluación más efectiva y en ella pueden participar diversos agentes (Foncubierta y Rodríguez, 2014). A continuación, destacamos desde nuestra experiencia, buenas prácticas de evaluación mejoradas con tecnologías. En primer lugar, destacamos las actividades que ofrecen una retroalimentación inmediata, como las actividades interactivas, los exámenes de evaluación y las actividades desarrolladas mediante un uso adecuado de la inteligencia artificial (IA). En segundo lugar, otras evaluaciones alternativas mediante las hojas de cotejo y rúbricas. En tercer lugar, los espacios para la reflexión, mediante los diarios de aprendizaje, los portfolios o las entrevistas.

5.1 Actividades con retroalimentación inmediata

Las actividades interactivas han evolucionado desde el inicio de la era digital a diversos materiales de evaluación (Cayuela Ferrero y otros: 2017). Por ejemplo, en esta actividad que encontramos en la Figura 1 (Cervantes, 2023a) del curso para nivel B1 del Aula Virtual de Español

(AVE) Global del Instituto Cervantes aparece la instrucción: «¿Qué suele hacer usted para celebrar estos acontecimientos?» y los alumnos tienen que ordenar en una tabla los acontecimientos (un cumpleaños, la inauguración de una casa, la despedida de un amigo, un nuevo trabajo, acabar la universidad) según el lugar donde se celebran (una fiesta en una casa, una fiesta en un bar, una cena en un restaurante y una comida en una casa). La actividad ofrece la posibilidad de ver la solución una vez acabada la actividad, de manera que el alumno tiene una retroalimentación de lo aprendido. Esta estrategia evaluativa mejorada con la tecnología ayuda a los estudiantes a consolidar el contenido.



Figura 1. AVE Global (Cervantes, 2023a)

La retroalimentación inmediata que ayuda a los estudiantes a asimilar mejor los contenidos está presente en las herramientas de evaluación mejoradas con tecnologías. Por ejemplo, en las pruebas de evaluación con un formato tecnológico el alumno puede ver inmediatamente sus resultados y las respuestas cuando finaliza la prueba. Una de las plataformas en la que los profesores podemos diseñar estos exámenes es la plataforma Moodle. Este recurso tiene una tipología de actividades variada que requieren una respuesta con diferentes formatos, como opción múltiple, verdadero o falso o espacios para la redacción. Otro ejemplo en el que los estudiantes pueden realizar la corrección de errores y comprobar sus resultados es con la IA. En la Figura 2 (OpenAI, 2023), utilizamos el chat «Generative Pre-trained Transformer» (GPT) para la corrección de errores. El alumno ha pedido a la IA que le corrija la frase

«Hola, Luis: soy en Barcelona, me encanta los monumentos y como tapas todos los días ¿te vienes?». La IA propone cuatro sugerencias de mejora. La primera, «soy en Barcelona» y plantea que en este contexto tenemos que usar el verbo «estar» para indicar el lugar en el que se encuentra el sujeto de la acción. La segunda, «me encanta los monumentos» destaca el problema de concordancia de número entre el verbo y el sujeto gramatical de la frase. La tercera, «como tapas» corrige el verbo conjugado por el alumno en primera persona del singular del presente de indicativo «como» a su forma en infinitivo «comer». Además, presenta dos alternativas que tienen que ver con la adecuación al contexto «comer tapas» o «degustar tapas». El cuarto, «¿te vienes?» aunque es correcto, la IA informa de que se trata de una forma coloquial, y, por tanto, el alumno no la puede usar en contextos formales.

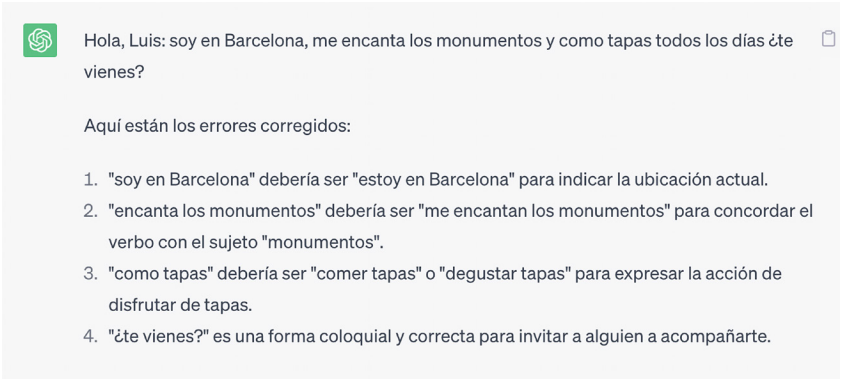


Figura 2. Corrección de errores (OpenAI, 2023)

5.2 Uso de diferentes herramientas alternativas para la evaluación

A continuación, presentamos, otras formas de evaluar, primero, las hojas de cotejo, segundo, las rúbricas y, tercero, los espacios para la reflexión.

En la hoja de cotejo para la evaluación de la expresión y la interacción orales que exponemos a continuación en la Figura 3, hemos diseñado una herramienta para que los estudiantes valoren los vídeos que han grabado sus compañeros. La escala que hemos presentado está divida mediante iconos que representan tres emociones, siendo la tristeza la más baja y la alegría la más alta. En esta actividad de nivel A2, los estudiantes graban

un vídeo para presentar su plato favorito. Por un lado, con respecto a la lengua, tienen que marcar con una cruz en tres categorías: la pronunciación, el vocabulario y la gramática. Por otro lado, tienen que calificar el vídeo y señalar las emociones según tres apartados: primero, la organización del discurso, segundo, las imágenes que han utilizado en su presentación y tercero, si se han ajustado al tiempo para exponer. Esta hoja de cotejo la hemos diseñado con los estudiantes y la hemos adaptado tanto a la actividad como a lo que consideraban más relevante en el seguimiento de esta tarea. El resultado ha sido muy positivo porque esta evaluación entre pares empodera a los estudiantes y los hace partícipes de la evaluación (Hattie y Timperley, 2007). En la Figura 3, ilustramos esta práctica con la hoja de cotejo que realizamos con alumnos del Instituto Cervantes de Londres de nivel A2, primero, participaron en el diseño de la herramienta, seleccionando los criterios más relevantes a evaluar con respecto al uso de la lengua y la presentación del vídeo, segundo, llevaron a cabo una discusión con su compañero para explicarle porqué seleccionaron un emoticono y no otro. Por una parte, con respecto al uso de la lengua destacaron la pronunciación, el vocabulario y la gramática, por otra parte, con respecto a la presentación del vídeo, resaltaron la organización del discurso, la calidad de la imagen y si se ajustaron al tiempo establecido.



Figura 3. Hoja de cotejo para la evaluación de un vídeo

La rúbrica ofrece múltiples fines educativos, por ejemplo, en E/LE, los profesores podemos evaluar las actividades comunicativas de la lengua de nuestros estudiantes desde un punto de vista holístico o analítico según los criterios que presenta el MCER (Consejo de Europa, 2002) o también las escalas del DELE (Cervantes, 2023b). La rúbrica que presentamos en la Figura 4, corresponde a la escala holística del DELE B2 para la expresión e interacción escritas (Cervantes, 2023b). Esta escala está diseñada del 0 al 3, cuyo valor mínimo es el 0 y el 3, el valor máximo, justificado en cada uno de los descriptores.

ESCALA HOLÍSTICA	
3	Proporciona los contenidos más importantes del texto de entrada y construye con eficacia los argumentos. Produce textos claros, bien estructurados y desarrolla todos los puntos de orientación. Elige los elementos lingüísticos más apropiados para la construcción del discurso y muestra un alto grado de corrección gramatical que le permite expresarse con claridad, aunque pueda producirse esporádicamente algún error, desliz o imprecisión gramatical, estructural o léxica.
2	Produce textos suficientemente claros, elaborando argumentos y la información de otras fuentes, aunque puede producirse alguna vacilación en el desarrollo o en la estructura. Utiliza un repertorio lingüístico amplio y suficiente para completar las tareas aunque puede producirse algún error de escasa entidad.
1	El texto responde a la situación, pero la sencillez, brevedad o falta de claridad hacen que resulte inapropiado para conseguir el objetivo. Muestra un repertorio lingüístico limitado compuesto por estructuras muy sencillas o con errores léxicos o sintácticos elementales que dificultan la comprensión y que, en algunos casos, no dejan clara la idea general.
0	El texto no responde a la situación y no consigue el objetivo comunicativo planteado por su inadecuado desarrollo, su desorganización o por la presencia de abundantes errores que dificultan la comprensión del mensaje.

Figura 4. Escala holística del DELE B2 para la expresión e interacción escritas (Cervantes, 2023b)

En la Figura 5 exponemos una adaptación de la escala holística del DELE B2 para la expresión e interacción escritas (Cervantes, 2023b) que hemos consensuado con los estudiantes de nivel B2 del Instituto Cervantes de Londres y nos ha servido de herramienta para evaluar las reseñas que han realizado los alumnos sobre «Sólo vine a hablar por teléfono» de Gabriel García Márquez.

Figura 5 · Página siguiente >

Rúbrica para la Expresión e interacción escrita

3	El texto es muy completo y destaca los puntos centrales del tema. Tiene un **correcto uso del vocabulario y de la gramática. Aunque esporádicamente produce algún error.**
2	**Aunque puede producir vacilaciones en las estructuras**, produce textos claros. Utiliza un repertorio lingüístico variado.
1	El texto responde a la situación pero es demasiado simple para conseguir el objetivo. Usa un vocabulario limitado y contiene muchos gramaticales básicos.
0	El texto no responde a la situación y no consigue el objetivo. El texto está desorganizado y presenta abundantes errores.

Figura 5. Adaptación de la Escala holística del DELE B2 para la expresión e interacción escritas (Cervantes, 2023b)

5.3 Los espacios para la reflexión en la evaluación

La evaluación también puede originar espacios para la reflexión, por una parte, el diario de aprendizaje en el que el alumno puede recoger sus creencias y reflexiones de su aprendizaje. Además, este diario puede realizarse en diferentes formatos, por ejemplo: un diario de aprendizaje en la red social de Instagram. Por otra parte, el portfolio, en la Figura 6 presentamos la página web que ofrece el Ministerio de Ciencia, innovación y universidades (2023) para el portfolio europeo de las lenguas en formato digital en el que alumno, en las diferentes secciones, pasaporte, dossier y biografía lingüística, puede registrar evidencias de su aprendizaje.



Figura 6. E-portfolio europeo de las lenguas (Ministerio de Ciencia, innovación y universidades, 2023)

Por último, la retroalimentación que podemos ofrecer a nuestros alumnos después de realizar una tarea y que también podemos realizarla a través de herramientas digitales como pueden ser los foros de aprendizaje o el uso del vídeo (Bailini, 2024). En la Figura 7 presentamos un modelo para poder fomentar la interacción y expresión oral del *Curso de Acreditación de Tutores de AVE Global* (Cervantes, 2023d) que podemos adaptar para el diseño de espacios de reflexión a través de foros con fines evaluativos. Primero, el profesor introduce el tema que va a evaluar con preguntas abiertas para la reflexión. Segundo, pide que justifiquen su respuesta y tercero, pide a los alumnos que evalúen a sus compañeros y el docente enriquece esta evaluación entre pares.



Figura 7. Los foros de aprendizaje en *Curso de Acreditación de tutores para AVE Global* (Cervantes, 2023d)

El uso del vídeo como espacio para la reflexión, a partir de una tarea de expresión e interacción oral que ha presentado el alumno, es muy útil para que el profesor pueda presentar la retroalimentación mediante la puesta en práctica de algunas estrategias para que los estudiantes reflexionen sobre sus áreas de mejora y, construir conocimiento. En la mayoría de las plataformas de grabación de vídeo encontramos un

espacio para dejar comentarios mediante texto, nota de voz o incluso vídeo, por ejemplo, *Flip*. También, existen herramientas sencillas de edición de vídeo, por ejemplo, *Loom*, en las que el profesor puede pausar el vídeo que ha grabado el estudiante e intervenir para tratar lo que considere pertinente. En nuestra experiencia las estrategias que hemos usado para fomentar la reflexión en las actividades de expresión e interacción oral son, por un lado, partir de lo positivo para explorar algunos aspectos de los que no se ha hablado, por otro lado, usar preguntas abiertas, que no se puedan responder de forma afirmativa o negativa como, por ejemplo: ¿hasta qué punto has estructurado el discurso de manera adecuada? ¿en qué medida has usado las estructuras que hemos visto en clase? ¿Qué piensas sobre el uso de la palabra «saludable» en este contexto? ¿Cómo has pronunciado las palabras con la consonante «r»? Tanto partir de lo positivo como la realización de preguntas abiertas son estrategias que los profesores adaptan al nivel de los estudiantes en estos espacios de reflexión para ofrecer una retroalimentación adecuada.

6. ¿QUÉ PROCESOS ACTIVAMOS EN LOS ALUMNOS?

Con la evaluación mejorada con tecnologías en la enseñanza de E/LE conseguimos que los alumnos:

1) Hagan una reflexión de su aprendizaje, para que tomen una mayor conciencia de lo que aprenden. De esta forma fomentamos el empoderamiento del alumno.

2) Desarrollen el aprendizaje autónomo y se sientan responsables de su propio aprendizaje con el buen uso de la tecnología.

3) Puedan comprobar lo que han aprendido de manera inmediata mediante herramientas de evaluación mejoradas con tecnologías.

4) Documenten su aprendizaje mediante portfolios electrónicos, con evidencias de la adquisición de la lengua adicional. Estas herramientas promueven la reflexión en los alumnos y sirven para que tomen una mayor conciencia de su nivel de lengua.

5) Enriquezcan la adquisición de la lengua adicional con la evaluación colaborativa.

A partir de las diferentes formas de evaluar que podemos realizar con recursos tecnológicos, los profesores conseguimos que los estudiantes sean más conscientes de su proceso de aprendizaje y les ayudamos a que se autorregulen y sean conscientes de sus áreas de mejora. En las alternativas evaluativas que presentamos en este estudio, pueden participar diversos agentes en diferentes líneas de jerarquía, por un lado, la autoevaluación, en la que alumno es el responsable de su propio aprendizaje, y que el estudiante puede realizar en una rúbrica o reflejar en su diario de aprendizaje, por otro lado, la evaluación en espacios para la reflexión (en foros de aprendizaje o vídeos), de profesor a alumno, en la que los dos agentes reflexionan y el papel que adopta el profesor como experto sirve para mejorar el área de desarrollo del alumno. El papel del experto también puede adoptarlo el estudiante y realizar la evaluación de un compañero. La evaluación entre pares, desde nuestra experiencia también es muy efectiva y ofrece a los alumnos una oportunidad más de aprendizaje para el desarrollo de su competencia lingüística.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bachman, L. F. y Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful English Language Test*. Oxford: Oxford University Press.

Bafile, C. (2004). «*Let it slip!» Daily exit slips help teachers know what students really learned* [en línea]. http://www.educationworld.com/a_curr/profdev/profdev091.shtml (Enero, 24, 2024).

Bailini, S. (2024). 'Evaluación y feedback en entornos virtuales de aprendizaje' en Muñoz-Basols, J., Fuertes Gutiérrez y Cerezo, L. (eds.) *La enseñanza del español mediada por tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)*. Londres y Nueva York: Routledge, pp. 218-244.

Blokdyk, G. (2020). *Virtual Collaborative Learning*. Brisbane: Emereo Publishing.

Bordón, T. (2008). 'Panorama histórico del desarrollo de algunas de las cuestiones fundamentales en la evaluación de segundas lenguas', *MarcoELE Revista de didáctica de ELE*, 7.

Cano García, E. (2016). 'Del feedback al feedforward' en Cabrera, N. y Mayordomo, R. (eds.). *El feedback formativo en la universidad. Experiencias con el uso de la tecnología.* Barcelona: LMI, pp. 32-40.

Cayuela Ferrero, L. y otros. (2017). 'El diseño e implementación del *feedback* formativo como pieza clave en el aprendizaje autónomo en entornos virtuales: el caso del curso de preparación para el examen DELE A2 del Instituto Cervantes. Investigación e innovación en ELE. Evaluación y variedad lingüística del español'. *Actas del III Congreso Internacional SICELE. Investigación e innovación en ELE. Evaluación y variedad lingüística del español* [en línea]. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/sicele/sicele03/016_cayuelagil.htm (Octubre, 6, 2023).

Cervantes, Centro Virtual (2008). 'Evaluación'. *Diccionario de términos clave de ELE* [en línea]. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/evaluacion.htm (Enero, 24, 2024).

Cervantes, Instituto (2023a). AVE Global [en línea]. https://ave.cervantes.es/ (Enero, 24, 2024).

Cervantes, Instituto (2023b). Exámenes [en línea]. https://examenes.cervantes.es/es/dele/examenes/ (Enero, 24, 2024).

Cervantes, Instituto (2023c). Guía de Examen DELE B2 [en línea]. https://examenes.cervantes.es/sites/default/files/guia_examen_dele_b2_0.pdf (Enero, 24, 2024).

Cervantes, Instituto (2023d). Foros de aprendizaje en Curso de Acreditación de tutores de AVE Global [en línea]. https://formacion.icervantes.org/ (Enero, 24, 2024).

Cobo, C. (2018). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Montevideo: Penguin Random House.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia y Portfolio de las lenguas.* Madrid: Edelsa.

Eguiluz, J. y Vega, C. (2009). 'Criterios para la evaluación de la producción escrita', *MarcoELE Revista de didáctica de ELE*, 9, pp. 75-94.

Farrell, T. S. C. (2018). *Research on Reflective Practice in TESOL*. Nueva York: Routledge.

Fernández, S. (2017). 'Evaluación y aprendizaje', *Marco ELE Revista de didáctica de ELE*, 24.

Fisher, D. y Frey, N. (2004). *Improving Adolescent Literacy: Strategies at Work.* Nueva Jersey: Pearson Prentice Hall.

Foncubierta, J. M. y Rodríguez Santos, C. (2014). 'Didáctica de la gamificación en la clase de español'. Edinumen [en línea]. https://espanolparainmigrantes.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/didactica_gamificacion_ele.pdf (Junio, 5, 2024).

Hattie, J. y Timperley, H. (2007). 'The power of feedback', *Review of Educational Research*, 77 (1), pp. 81-112.

Hampel, R. y Stikler, U. (eds.) (2015). *Developing online language teaching. Research-based pedagogies and reflective practices.* Londres: Palgrave MacMillan.

Hernández Martín, A. (2020). *Evaluación de las competencias digitales de estudiantes de Educación*. Granada: Octaedro.

Herrnstein, R.J. y otros. (1993). 'Utility maximization and melioration: Internalities in individual choices', *Journal of Behavioral Decision Making*, 6 (3), pp. 149-185.

Hughes, A. (1989). *Testing for language teachers*. Cambridge y Nueva York: Cambridge University Press.

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado - INTEF (2017). *Marco de referencia de la Competencia*

Digital Docente. Madrid: Ministerio de Educación [en línea]. http://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf (Octubre, 6, 2023).

Jeyaraj, J. (2016). 'Entrance/Exit Slips and Learner Autonomy', *SSRN Electronic Journal*, 2 (3), pp. 62-66.

Kohonen, V. (2000). 'La evaluación auténtica en la educación afectiva de lenguas extranjeras', *MarcoELE Revista de didáctica de ELE*, 24.

Mann, S. y Walsh, S. (2017). *Reflective Practice in English Language Teaching. Research Based Principles and Practices*. Nueva York, Routledge.

Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2023). *E-portfolio europeo de las lenguas* [en línea]. https://www.educacion.gob.es/e-pel/ (Enero, 26, 2024).

Nourine Elaid, L. (2008). 'La evaluación de la expresión oral en la enseñanza del español como lengua extranjera' en Pastor Cesteros, S. y Roca Martín, S. (eds.). *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/ segunda lengua.* Alicante: ASELE, pp. 19-22.

OpenAI (2023). Actividad para la corrección de errores en ChatGPT de OpenAI [en línea]. https://chat.openai.com/ (Junio, 10, 2023).

Pastor Cesteros, S. (2003). 'La evaluación del proceso de aprendizaje de segundas lenguas' en Hilario Silva, P. y otros (coords.). *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos.* Madrid: Consejería de Educación, pp. 503-514

Richards, J. C. y Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ruiz Martín, H. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y a la enseñanza.* Barcelona: Graó.

Sánchez Troussel, L. y Manrique, M. S. (2018). 'La retroalimentación más allá de la evaluación', *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9 (14), pp. 89-104.

Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. Indiana: Social Science Education Consortium.

Shepard, L. (2006). 'La evaluación en el aula' en Brennan, R.I. (ed.). *Educational Measurement*. Ciudad de México: ACE/Praeger Westport, pp. 623-646.

Skinner, B. F. (1958). 'Teaching machines: From the experimental study of learning come devices which arrange optimal conditions for self-instruction', *Science*, 128 (3330), pp. 969-977.

Torralba Miralles, G. (2018). 'Los futuros maestros se convierten en booktubers. Una práctica de fomento lector en el Grado en Maestro de Educación Primaria', *Lenguaje y Textos*, 47 (1), pp. 13-24.

Verdía, E. (2002). 'Comentarios al Marco común europeo de referencia para las lenguas', *Mosaico. Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español*, 9, pp. 4-7.