

Formativno vrednovanje u nastavi španjolskog jezika

Šute, Josipa

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:131:863181>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-09-07**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za romanistiku i Odsjek za pedagogiju

FORMATIVNO VREDNOVANJE U NASTAVI ŠPANJOLSKOG JEZIKA

Diplomski rad

Josipa Šute

Mentorica: doc.dr.sc. Andrea-Beata Jelić

Komentor: doc.dr.sc. Ivan Markić

Zagreb, 2021.

Universidad de Zagreb
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Departamento de Estudios Románicos y Departamento de Pedagogía

EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL

Josipa Šute

Mentora: doc.dr.sc. Andrea-Beata Jelić

Comentor: doc.dr.sc. Ivan Markić

Zagreb, 2021

Formativno vrednovanje u nastavi španjolskog jezika

SAŽETAK: Mnogobrojne reforme školstva donijele su velike promjene u cijelom nastavnom procesu pa tako i u području vrednovanja. U nastavi stranih jezika više se ne vrednuje poznavanje gramatičkih načela i nekontekstualizirano poznavanje vokabulara, nego je cilj učenja i poučavanja uspješno ostvarivanje komunikacije na stranom jeziku. Sukladno tome, u nastavi stranih jezika naglasak je stavljen na razvijanje komunikacijske kompetencije te se ona sumativno i formativno vrednuje. Nastavnici vode učenike, daju im povratne informacije te mijenjaju svoj način poučavanja prema potrebama učenika, a učenici razmišljaju o svom procesu učenja i nadziru ga, vrednuju sebe i svoje vršnjake, otkrivaju što znaju i mogu te ispravljaju postojeće greške i nadograđuju znanje. Ovim istraživanjem ispitalo se kakvi su stavovi nastavnika španjolskog jezika prema formativnom vrednovanju te koliko se ono zapravo provodi u praksi. Rezultati su pokazali da nastavnici imaju pozitivno mišljenje o formativnom vrednovanju, ali kao najveće ograničavajuće čimbenike za njegovo provođenje navode nedovoljnu količinu vremena, prevelik broj učenika u učionici te nepostojanje ili loše organizirane edukacije.

Ključne riječi: formativno vrednovanje, samovrednovanje, vršnjačko vrednovanje, nastavnici španjolskog jezika

Evaluación formativa en la enseñanza de español

RESUMEN: Numerosas reformas escolares han traído consigo cambios importantes en todo el proceso de enseñanza, incluso en el campo de la evaluación. En la enseñanza de lenguas extranjeras, ya no se valora el conocimiento de los principios gramaticales y el conocimiento no contextualizado del vocabulario, ahora el objetivo del aprendizaje y la enseñanza es la realización efectiva de la comunicación en una lengua extranjera. En consecuencia, en la enseñanza de lenguas extranjeras se hace hincapié en el desarrollo de la competencia comunicativa y esa competencia se evalúa de forma sumativa y formativa. Los profesores guían a los estudiantes, les dan retroalimentación y cambian su forma de enseñar de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, y los estudiantes piensan y monitorean su proceso de aprendizaje, se evalúan a sí mismos y a sus compañeros, descubren lo que saben y pueden hacer, corrigen los errores existentes y mejoran su conocimiento. Esta investigación examinó las actitudes de los profesores de español hacia la evaluación formativa y el grado en el que realmente se implementa en la práctica. Los resultados mostraron que los docentes tienen una opinión positiva sobre la evaluación formativa, pero citan la falta de tiempo, el exceso de alumnos en el aula y la falta o mala organización de la educación como los mayores factores limitantes para su implementación.

Palabras clave: evaluación formativa, autoevaluación, coevaluación, profesores de ELE

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. VREDNOVANJE	2
2.1. Raznolikost ključnih pojmova.....	2
2.2. Glavne karakteristike vrednovanja.....	3
2.3. Reforma vrednovanja	5
3. FORMATIVNO VREDNOVANJE	7
3.1. Definicije, funkcije i cilj formativnog vrednovanja	7
3.2. Uloga učitelja i učenika.....	9
3.3. Vrednovanje za učenje	10
3.4. Vrednovanje kao učenje	12
4. VREDNOVANJE U PODRUČJU STRANIH JEZIKA	16
4.1. Vrednovanje u nastavi španjolskog jezika	19
5. KOMPETENCIJE NASTAVNIKA ZA VREDNOVANJE	23
6. DOSADAŠNJA ISTRAŽIVANJA FORMATIVNOG VREDNOVANJA	26
7. ISTRAŽIVANJE	28
7.1. Problem i cilj istraživanja.....	28
7.2. Istraživačka pitanja.....	28
7.3. Način provođenja istraživanja.....	29
7.4. Uzorak	29
7.5. Postupci i instrumenti.....	29
7.6. Obrada podataka.....	29
7.7. Prikaz i analiza rezultata	30
7.7.1. Pogled nastavnika na formativno vrednovanje.....	30
7.7.2. Formativno i sumativno vrednovanje jezičnih vještina.....	33
7.7.3. Prednosti i nedostaci formativnog vrednovanja	37
7.7.4. Vrednovanje za učenje i vrednovanje kao učenje u praksi.....	41
7.7.5. Nastavničke kompetencije za formativno vrednovanje.....	46
7.8. Rasprava.....	49
8. ZAKLJUČAK	52
9. LITERATURA	54
10. PRILOZI	59

1. UVOD

Vrednovanje je određivanje koliko vrijedi neka ideja, predmet, moralna vrednota ili općečovječanska vrijednost (Matijević, 2017), a u obrazovanju je usredotočeno na razvoj i napredovanje učenika prema ciljevima nastavnog programa (Mrkonjić i Vlahović, 2008). Vrednovanje učeničkih postignuća pripada području školske dokimologije i izuzetno je važna pedagoška tema jer utječe na sve aktere odgoja i obrazovanja. Učenike vodi kroz proces učenja te djeluje na njihova ponašanja i postupke, a učiteljima i nastavnicima pomaže pri odabiru metoda poučavanja, didaktičkih materijala i oblika nastavnog rada. Usprkos tome, vrednovanje u procesu odgoja i obrazovanja nerijetko poprima negativnu konotaciju, jer je iz perspektive učenika povezano s negativnim osjećajima poput straha i nelagode, a stresno djeluje i na učitelje i nastavnike kojima predstavlja težak i zahtjevan posao.

U tradicionalnom poimanju vrednovanja ono se odnosi na rangiranje učenika prema uspjehu, dok se u današnje vrijeme nastoji u proces odgoja i obrazovanja uključiti i alternativne oblike vrednovanja koji učenike i njihov napredak stavljaju u prvi plan, motiviraju ih i potiču refleksiju o procesu učenja. Nedavno je u Hrvatskoj uvedena reforma „Škola za život“ u kojoj je jedan od bitnih aspekata formativno vrednovanje koje je i tema ovog diplomskog rada.

Na početku rada predstaviti će se raznolikost ključnih pojmova u području vrednovanja, zatim će se definirati formativno vrednovanje, a naglasak će se staviti na *vrednovanje za učenje* i *vrednovanje kao učenje* koji su, kao dijelovi formativnog vrednovanja, relevantni pristupi za ovaj rad. Prikazat će se i vrednovanje u području stranih jezika te njegove karakteristike, pri čemu će specificirano biti vrednovanje španjolskog jezika. Na kraju teorijskog dijela bit će predstavljene nastavničke kompetencije nužne za provođenje vrednovanja koje će se staviti u kontrast s inicijalnim i cjeloživotnim obrazovanjem nastavnika.

Nakon prikaza prijašnjih istraživanja formativnog vrednovanja, detaljno će se prikazati kvalitativno istraživanje formativnog vrednovanja u nastavi španjolskog jezika čija je svrha provjeriti u kojoj je mjeri vrednovanje formativno te osvijestiti i usmjeriti stručni interes nastavnika na ovo područje.

2. VREDNOVANJE

Vrednovanje predstavlja veliku važnost svim akterima odgoja i obrazovanja, ono pokazuje koliko su uspješni učenici, ali i nastavnici te cjelokupni program, što potvrđuje i Matijević (2017:1) tvrdeći da „u školi i nastavi sve počinje i završava vrednovanjem“. Upravo ta važna uloga vrednovanja u procesu odgoja i obrazovanja će se argumentirano predstaviti u potpoglavljima koja slijede.

2.1. Raznolikost ključnih pojmova

Termini vrednovanje, praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje imaju brojne definicije, a za potrebe ovog rada predstavljeni su pogledi različitih autora te su definicije ovih ključnih termina preuzete iz *Pravilnika o izmjenama i dopuni Pravilnika o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnim i srednjim školama* (NN 82/2019) kojeg je objavilo Ministarstvo znanosti i obrazovanja (dalje u tekstu: MZO).

Praćenje je sustavno zapažanje o postignutoj razini ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda i očekivanja definiranih nacionalnim, predmetnim i međupredmetnim kurikulumima, nastavnim programima te strukovnim i školskim kurikulumima. Provjeravanje je, s druge strane, procjena postignute razine ostvarenosti ishoda, kompetencija i očekivanja u nastavnom predmetu ili području, a ocjenjivanje je pridavanje brojčane ili opisne vrijednosti rezultatima praćenja i provjeravanja učenikovog rada (NN 82/2019). Prema Mužiću i Vrgoču (2005) vrednovanje obuhvaća sve aktivnosti kojima se prikazuje koliko su ostvareni odgojno-obrazovni ciljevi, praćenjem se ustanovljuje napredovanje, poteškoće i nedostaci koje treba otkloniti kako bi se ostvarili ciljevi, provjeravanje je ustanovljenje stanja, a ocjenjivanje je davanje ocjena na temelju određene ljestvice ili tekstualan opis situacije onoga što se i kod koga ocjenjuje. Prema Kadum-Bošnjak i Brajković (2007) praćenjem i provjeravanjem prati se i tijek i rezultat rada učenika te se teži tome da konačna ocjena bude formirana na temelju više elemenata (različiti načini i oblici provjeravanja, objektivni ispitni postupci, testovi znanja te promatranje i praćenje učenika u svim nastavnim situacijama). Učitelji bi trebali evidentirati sva svoja zapažanja i primjedbe, učenikove rezultate, opis rada, reakcije i ponašanje kako bi ga što bolje upoznali te tako omogućiti da ocjenjivanje postane kontinuirano, mnogostrano i ekonomično (Kadum-Bošnjak i Brajković, 2007). Vrednovanje je prema Mrkonjić i Vlahović (2008) nadređeni pojam ispitivanju i ocjenjivanju. Provjeravanje i ocjenjivanje

su sastavnice ispitivanja kojima je cilj utvrditi razinu usvojenosti nastavnih sadržaja, razvojni stupanj, psihofizičke sposobnosti, vještine i navike učenika, ali i provjeravanje rada škole. Posljednji postupak u nastavnom procesu je ocjenjivanje kojim se iskazuje realizacija zadataka nastave, ali ono nije samo rangiranje učenika, nego je i proces kojim se učenik osposobljava da sam ocjenjuje i vrednuje, dakle, učenik mora spoznati proces i karakter vrednovanja i njime vladati (Mrkonjić i Vlahović, 2008).

U navedenim pogledima vrednovanje se očituje kao najširi pojam koji obuhvaća praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje. Prethodno definirani termini mogu se svesti na temeljne značajke, a to su kontinuiranost koju podrazumijeva praćenje, učestalost provjeravanja te davanje povratne informacije o učenikovom uspjehu brojčanom ili opisnom ocjenom. Nakon razgraničenja ključnih pojmova, u nastavku će se detaljnije predstaviti vrednovanje, njegova načela, oblici i funkcije.

2.2. Glavne karakteristike vrednovanja

Mnogobrojne su definicije vrednovanja, a zajednička im je usmjerenost na ostvarivanje postavljenih ciljeva odgoja i obrazovanja što je vidljivo i u sljedećim pogledima različitih autora. Prema *Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnim i srednjim školama*, „vrednovanje je sustavno prikupljanje podataka u procesu učenja i postignutoj razini ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda, kompetencija, znanja, vještina, sposobnosti, samostalnosti i odgovornosti prema radu, u skladu s unaprijed definiranim i prihvaćenim metodama i elementima“ (NN 82/2019). Pastuović (1999; prema Rajić, 2013) ga definira kao proces utvrđivanja stupnja postignuća ciljeva odgoja i obrazovanja te utvrđivanje čimbenika koji su odgovorni za postignute ishode. Za Matijevića (2002: 11) je vrednovanje određivanje vrijednosti, procjena te sustavni proces prikupljanja, analiziranja i interpretiranja informacija o stupnju ostvarivanja ciljeva odgoja i obrazovanja, odnosno ciljeva nastave. Koristi se za postizanje raznih ciljeva poput: evaluacije ustanova, opisivanja pojedinaca, podrške učenja, nadziranja procesa učenja te uočavanja prednosti i nedostataka (Shohamy, 2001; prema López, 2010). Vrednovanje treba biti povezano, usklađeno, osmišljeno i planirano s učenjem i poučavanjem jer su sve informacije koje se prikupe u vrednovanju osnova za daljnje planiranje učenja i poučavanja što omogućuje postizanje veće kvalitete procesa (MZO, 2019). Prema tome, veza između učenja i vrednovanja je neraskidiva, jer jedno nije moguće bez drugoga (Fernández, 2017).

Vrednovanje u obrazovanju pokazuje kako su učenici savladali određeni sadržaj, a ono ne daje povratnu informaciju samo nastavnicima, nego i učenicima, roditeljima te kreatorima obrazovne politike pokazujući uspješnost uloženog truda svih sudionika u obrazovanju (Ruić i Lukša, 2017). Proces vrednovanja nije nimalo jednostavan i lagan jer, kako je istaknuto i u *Smjernicama za vrednovanje procesa i ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* (MZO, 2019) (dalje u tekstu: *Smjernice*), od učitelja zahtijeva poznavanje i razumijevanje kurikulima definiranih ciljeva, ishoda i očekivanja, mogućnosti i ograničenja pojedinih oblika i metoda vrednovanja, kontekst i procese učenja te osobitosti učenika. Učenicima također predstavlja osjetljivo područje jer ono može utjecati na njihovu motivaciju, pristup učenju te volju za sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu, a važno je i roditeljima jer im pomaže u razumijevanju postignuća njihove djece te im daje smjernice za podršku i usmjeravanje (MZO, 2019). Jednostavnije rečeno, da bi se ostvarili odgojno-obrazovni ciljevi, a samim time i da bi proces vrednovanja bio učinkovit, potreban je trud svih aktera u obrazovanju, jer ono za sve njih ima veliki značaj.

Tijekom i na kraju obrazovnog procesa provode se različiti oblici vrednovanja (vanjsko, unutarnje, sumativno, formativno) pomoću različitih metoda (pisano, usmeno, praktično, portfolio, vršnjačko vrednovanje, samovrednovanje), sve kako bi ocjena što preciznije odgovorila dijagnostičkoj, prognostičkoj i motivacijskoj funkciji (Matijević, 2011). Detaljnije, ocjene služe za utvrđivanje stanja, odnosno, uspješnosti ili neuspješnosti u odnosu na postavljene ciljeve (dijagnostička funkcija), za predviđanje postignuća učenika (prognostička funkcija) te za ukazivanje učenicima da mogu ili trebaju više raditi (motivacijska funkcija) (Matijević, 2011). Réthy-Vámos (2008; prema Révész, 2013) navodi da su pedagoške funkcije vrednovanja: kvalifikacija i odabir; prepoznati mogućnosti, kompetencije i znanja učenika; procijeniti mogućnosti učenikovog razvoja u budućnosti; primijetiti individualne uspjehe i poteškoće; otkriti talente; služi kao temelj za refleksiju o procesu učenja uzevši u obzir postignute rezultate; referentna je točka za odabir zanimanja; instrument je za jačanje discipline u razredu te podupire proces samovrednovanja. Iz navedenog može se zaključiti da pedagoške funkcije vrednovanja u suštini sadrže i ranije navedene funkcije ocjene prema Matijeviću – dijagnostičku, prognostičku i motivacijsku.

Načela kvalitetnog vrednovanja učeničkih postignuća i napredovanja su: pouzdanost, valjanost, pravednost, jasnoća, poticajnost, praktičnost i ekonomičnost te pozitivan utjecaj (MZO, 2019:21), a mogu se grupirati i u sljedeće četiri točke:

- a) usmjerenost učenju i razvoju (jasne, točne i pravovremene povratne informacije koje učenicima pomažu u daljnjem radu i razvijanju metakognicije i samoregulacije);
- b) sveobuhvatnost odgojno-obrazovnih ishoda (prikupljanje kvalitetnih, valjanih i pouzdanih dokaza o cijelom rasponu učeničkih postignuća);
- c) transparentnost i pravednost (jasno određeni kriteriji, elementi i sastavnice vrednovanja);
- d) uravnoteženost unutarnjeg i vanjskog vrednovanja učeničkih postignuća (MZO, 2019).

S druge strane, Stufflebeam i Shinkfield (1995; prema Mora Vargas, 2004) kao četiri glavna načela vrednovanja navode korisnost, izvedivost, etičnost i preciznost, a da bi se ti uvjeti ispunili nužna je suradnja između učitelja i učenika o kojoj će biti više riječi u kasnijim poglavljima.

Na kraju, Mužić i Vrgoč (2005) ističu da je vrednovanje sastavni dio školskog sustava te je ono izuzetno važno za razvijanje i unapređenje odgojno-obrazovnog rada pa ga je upravo zato potrebno znanstveno i stručno nadopunjavati, nadograđivati, prilagođavati promjenama i potrebama vremena. Upravo je taj novi pogled na vrednovanje predstavljen u potpoglavlju koje slijedi.

2.3. Reforma vrednovanja

U tradicionalnoj nastavi učenici svoju uspješnost temelje na brojčanoj vrijednosti rezultata svojih ispita, ne potiče se samovrednovanje jer, kako navode Moss i Brookhart (2009), učitelji nemaju dovoljno znanja ili iskustva da uvedu formativno vrednovanje. Tradicionalnu školu slično opisuju i Bursać i sur. (2016) navodeći da u njoj vrednovanje najčešće provodi samo učitelj praćenjem aktivnosti učenika na satu, školskih i domaćih uradaka te usmenim provjeravanjem usvojenosti nastavnih sadržaja, dok suvremeni pristup nastavi stavlja učenika u prvi plan, u središte odgojno-obrazovnog procesa, potiče ih da predlažu rješenja, donose odluke i međusobno se vrednuju dok ih nastavnik, koji ima ulogu mentora, indirektno usmjeruje (Sertić i Haler, 2012). Repozicioniranje vrednovanja učeničkih postignuća je važno u svakoj obrazovnoj reformi (Hogan i sur.,

2009 i Goh i Matthews, 2012; prema Bursać i sur., 2016). Zajedničke značajke reforme vrednovanja i reforme obrazovnog sustava prikazali su Moki i sur. (2003; prema Bursać i sur., 2016) u svom komparativnom istraživanju, a neke od njih su: individualizacija učenja i poučavanja, davanje povratne informacije svakom učeniku; povezivanje poučavanja, učenja i vrednovanja; prijelaz sa samodostatne evaluacije na upravljanje učenjem; korištenje različitih načina vrednovanja; zamjena vrednovanja od strane učitelja sa samovrednovanjem ili vršnjačkim vrednovanjem; te promjena od vrednovanja isključivo kognitivne domene do procjene cjelovitog razvoja učenika. Nastava se može poboljšati suvremenim trendovima u području vrednovanja kao što su: odmak od psihometrije, pedagoško provjeravanje koje pomaže učenicima u učenju, autentični oblici provjeravanja i ocjenjivanja, uravnoteženost formativnog i sumativnog provjeravanja i ocjenjivanja te ostvarivanje nove kulture vrednovanja (Razdevšek-Pučko, 2002; prema Ruić i Lukša, 2017). Također je bitno napomenuti da je potrebno kontinuirano nadgledati sve aktivnosti učenika kako bi se mogao sagledati njegov cjelokupan napredak (Kadum-Bošnjak i Brajković, 2007).

U Hrvatskoj se sada u sustavu odgoja i obrazovanja razlikuju tri osnovna pristupa vrednovanju: *vrednovanje za učenje*, *vrednovanje kao učenje* te *vrednovanje naučenog*. Prva dva pristupa služe za unaprjeđivanje učenja i prilagođavanje poučavanja, a posljednjim se procjenjuje i izvješćuje o postignućima na kraju određenog odgojno-obrazovnog razdoblja u odnosu na kurikulum definirane ishode te ono može biti unutarnje, hibridno ili vanjsko vrednovanje (MZO, 2019). Od velike je važnosti komplementarnost i uravnoteženost upotrebe *vrednovanja naučenog s vrednovanjem za učenje* i *vrednovanjem kao učenje* – pristupima koji su usmjereni na sustavno praćenje i procjenjivanje ostvarenosti ishoda, na stjecanje uvida u učenje i poučavanje, prepoznavanje manjkavosti i snaga te na planiranje budućeg učenja i poučavanja. Ta dva pristupa rezultiraju povratnim informacijama i razmjenom iskustava o procesima učenja te usvojenosti znanja i vještina u odnosu na postavljene ishode, a ne ocjenama poput *vrednovanja naučenog* (MZO, 2019).

Pristupi *vrednovanje za učenje* i *vrednovanje kao učenje* pripadaju formativnom vrednovanju kojem je posvećeno sljedeće poglavlje.

3. FORMATIVNO VREDNOVANJE

Kao što je spomenuto u prethodnom poglavlju, u tradicionalnom konceptu vrednovanja naglasak je na sumativnom vrednovanju koje je korišteno kao glavni ili jedini oblik vrednovanja, provodi se na kraju polugodišta ili školske godine, temelji se na standardima, uspoređuje rezultate učenika s rezultatom drugih učenika kako bi ih rangirali te je naglasak na poznavanju sadržaja i reprodukciji činjeničnog znanja (Letina, 2015). S druge strane, unaprijeđen proces vrednovanja usredotočen je na formativno i neformalno vrednovanje koje je kontinuirano i integrirano u proces učenja i poučavanja. Temeljeno je na unaprijed određenim kriterijima, učitelji daju povratnu informaciju učenicima kako bi popravili njihov proces učenja i naglasak je na razvitku učeničkih kompetencija (Letina, 2015).

3.1. Definicije, funkcije i cilj formativnog vrednovanja

Kao što sam naziv kaže, formativno vrednovanje nastoji formirati, odnosno, oblikovati učenika i njegov proces učenja, ali i nastavnikov način poučavanja što je istaknuto i u definicijama koje slijede.

Formativno vrednovanje je vrednovanje učeničkih postignuća tijekom učenja i poučavanja radi informiranja o učeničkom napredovanju, unapređivanja procesa učenja i poučavanja, poticanja učeničkih refleksija te utvrđivanja manjkavosti i snaga (MZO, 2017). Za McMillana (2007; prema López, 2010) je ono prikupljanje, evaluacija i korištenje informacija koje pomažu nastavnicima da donesu odluke i učenicima daju povratnu informaciju da bi se poboljšali procesi učenja i poučavanja. Cindrić, Miljković i Strugar (2010) formativno vrednovanje također definiraju kao prikupljanje i interpretiranje podataka o učenikovom napretku tijekom školske godine, ali i o kvaliteti procesa učenja i nastave te detaljnije opisuju da ono omogućuje odabir novih nastavnih metoda i strategija, ali i tehnika vrednovanja. Martišković (2019) formativno vrednovanje opisuje kao kontinuirano praćenje cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa koje omogućava uzastopnu povratnu informaciju učenicima o njihovim postignućima i učiteljima o aspektima koje bi trebali poboljšati, a kao glavne karakteristike ističe individualizaciju ocjenjivanja, diferencirano poučavanje, primjenu različitih strategija te osnaživanje učenika za samovrednovanje i upravljanje vlastitim učenjem. Kontinuirano praćenje, kojeg spominju svi navedeni autori, također dopušta postupnu asimilaciju

sadržaja (Nicol i Macfarlane-Dick, 2006; Weaver, 2006; prema Santoveña Casal, 2019), a upravo se tu kontinuiranost i njezinu važnost opisuje i argumentira u nastavku.

Prema Fernándezu (2017) kod formativnog vrednovanja ključno je voditi i preusmjeravati učenike tijekom, a ne na kraju procesa kako bi se mogli postići rezultati i kako bi se stiglo do željenog cilja. Za razliku od sumativnog vrednovanja, formativno je usmjereno na kontinuirano poboljšanje procesa učenja, procjenjivanje tijekom procesa učenja i fokusiranost na njega te na suradnju učenika i učitelja (Moss i Brookhart, 2009). McMillan (2001; prema López, 2010) isto tako smatra da je važno napomenuti da se vrednovanje ne odvija u određenom trenutku, već se mora odvijati tijekom cijelog procesa učenja, jer to osigurava kontinuirano poboljšavanje i procesa učenja i učiteljske prakse. Navedeno podrazumijeva da vrednovanje ne završava nakon što je dodijeljena ocjena, već može ići mnogo dalje tako da učenicima daje povratne informacije, pokazujući njihov trenutni status, kamo trebaju ići i što mogu učiniti kako bi postigli taj cilj (McMillan, 2001; prema López, 2010). Alonso (2012) također smatra da je cilj formativnog vrednovanja osvijestiti proces učenja, da je ono nužno te da se mora provoditi kontinuirano. Takvo vrednovanje učenicima služi kao povratna informacija o njihovom radu i pomaže im u poboljšanju. Nužan je alat i priprema kako učenike tako i nastavnike za uspješno sumativno vrednovanje. Formativna povratna informacija nije informacija u obliku točno/netočno, nego ona informacija koja učenike potiče na razmišljanje, samovrednovanje i metaučenje (Razdavšek-Pučko, 2002; prema Ruić i Lukša, 2017). Osim što nudi povratnu informaciju, uočavanje jakih i slabih točaka u učenju te poboljšanje procesa učenja, kontinuirano praćenje pomaže i u sprečavanju zanemarivanja ispita (Ebhomien i sur., 2012; prema Santoveña Casal, 2019). Važno je napomenuti da se formativno vrednovanje ne zasniva na pisanju završnog ispita, ali ako se i koristi, rezultati čine samo dio konačne ocjene koju čine i ocjene dobivene kontinuiranim praćenjem (Fraile, López, Castejón i Romero, 2013; prema Santoveña Casal, 2019).

Glavna funkcija standardiziranog vrednovanja je dokumentiranje i izvještavanje o znanju učenika, dok je glavna funkcija formativnog ocjenjivanja, kao što je već više puta bilo naglašeno, poboljšati proces učenja (Brookhart, 2007; prema López, 2010). Iz tog razloga potrebno je formativno vrednovanje provoditi planirano, jer će jedino tako biti učinkovito, a ne kao rezultat izoliranih i improviziranih testova (Arribas, 2012; Delgado, Borge, García, Oliver i Salomón, 2005; prema Santoveña Casal, 2019).

Minimalni uvjet da se ispuni funkcija formativnog vrednovanja, da se unaprijedi i olakša učenje, je usklađenost vrednovanja s ciljevima nastave (López, 2010). Važan uvjet koji treba uzeti u obzir pri analizi koncepta usklađivanja jest usklađenost sadržaja ocijenjenog u testu sa sadržajem opisanim u programima (Webb, 1997; Webb, Herman i Webb, 2007; prema López, 2010). Iz navedenog proizlazi da usklađivanje također zahtijeva postojanje usklađenosti između vrsta nastavnih aktivnosti koje se razvijaju tijekom cijelog tečaja i aktivnosti koje se provode radi ocjenjivanja učenika (Webb, 1997; Webb, Herman i Webb, 2007; prema López, 2010).

Na kraju, iz svih navedenih definicija može se zaključiti da je velika vrijednost formativnog vrednovanja to što utječe kako na učenje tako i na poučavanje što potvrđuju i autori Moss i Brookhart (2009) navodeći da formativno vrednovanje zapravo djeluje jer ima izravan utjecaj na dva najvažnija aktera u procesu učenja i poučavanja: na učitelja i učenika, čije će se uloge opisati u sljedećem potpoglavlju.

3.2. Uloga učitelja i učenika

Prema Moss i Brookhart (2009) u procesu formativnog vrednovanja učionica postaje okruženje za smisleno profesionalno učenje u kojem učitelji uče o učinkovitom poučavanju proučavajući učinkovitost vlastitih odluka, a takva praksa podupire kontinuirano poboljšanje koje je utemeljeno na relevantnim, autentičnim i transformacijskim dokazima. Matijević (2005) smatra da su učitelji dužni pratiti rad i napredovanje svakog učenika, stvarati optimalne uvjete za rad i pomagati svakom učeniku da postigne optimalne rezultate što se postiže učestalim povratnim informacijama. Također im je zadatak uočiti učenikove teškoće i pogreške te poduzeti pedagoške mjere kako bi učenik te teškoće prevladao (Matijević, 2005). Iako učitelji ne mogu učenicima „dati“ motivaciju, mogu je poticati i pomagati učenicima da ju razviju (Moss i Brookhart, 2009). Prema Bursać i sur. (2016) učiteljeva zadaća je poticati učenike da traže informacije, među njima odaberu one relevantne, upotrebe ih u primjerenom kontekstu, rješavaju probleme i razvijaju socijalno-komunikacijske kompetencije. Također navode (Bursać i sur., 2016) da formativno vrednovanje učiteljima omogućuje razumijevanje početnih znanja i vještina učenika te identificiranje i ispravljanje pogrešnih koncepata i nedostataka koji se javljaju kod učenika, ali i postavljanje ciljeva i osmišljavanje planova poučavanja čime potvrđuju prethodno izložena stajališta različitih autora.

S druge strane, učenici u formativnom vrednovanju počinju razumijevati proces učenja, sami si postavljaju ciljeve, odabiru odgovarajuću strategiju učenja, samovrednovanjem procjenjuju svoj napredak te se razvijaju u kompetentne i samouvjerene osobe koje su motivirane i ustrajne (Moss i Brookhart, 2009). Prema Moss i Brookhart (2009) učenici sve više vide sebe kao autonomne, samouvjerene i sposobne pojedince. Sardareh (2016) tvrdi da se učenicima pri uključenju u aktivnost treba pružiti prilika da se kreću učionicom, gledaju radove drugih učenika, međusobno ih komentiraju i uče jednih od drugih. Tako dobivaju povratnu informaciju od učitelja i kolega te razmišljaju o svom radu i postaju samostalni učenici (Sardareh, 2016). Dakle, učenike se potiče da međusobno vrednuju vlastita postignuća, dok nastavnik ima mentorsku ulogu, prati odgojno-obrazovni proces i indirektno usmjeruje učenike s ciljem stjecanja kompetencija (Bursać i sur., 2016).

Prema Moss i Brookhart (2009) tri su glavna pitanja koja usmjeravaju sve što radi učitelj, sve što radi učenik, ali i sve što učitelj i učenici rade zajedno, a ta pitanja su: *Kamo idem?*, *Gdje sam sada?* i *Koje strategije mi mogu pomoći da stignem do cilja?*. Prema William i Lealhy (2007; prema López, 2010) vrednovanje je formativno samo kad govori i nastavniku i učeniku gdje se nalaze učenici, kamo idu i što trebaju da to ostvare. Bachelor i Bachelor (2016) detaljnije razlikuju termine navodeći da je formativna povratna informacija ona informacija koju učenici daju učiteljima kako bi izmijenili poučavanje; formativna refleksija je učiteljeva iskrena samoprocjena i učeničko propitivanje, a formativno vrednovanje je učiteljevo praćenje učeničkog učenja koje nije nužno povezano s ocjenjivanjem. Prema navedenim autorima, ovi koncepti su međusobno povezani i u učionici djeluju svi zajedno kako bi učenicima omogućili najbolje moguće iskustvo učenja (Bachelor i Bachelor, 2016). Sukladno tome, može se reći da je formativno vrednovanje zajednički „posao“ učenika i učitelja.

3.3. Vrednovanje za učenje

Vrednovanje za učenje je bilo koji tip vrednovanja čiji je prioritet unapređenje procesa učenja kod učenika (Reynolds, Livingston i Willson, 2006; prema López, 2010), a u ovom poglavlju će se predstaviti njegove glavne karakteristike opisane u *Smjernicama* (2019).

Vrednovanje za učenje je proces prikupljanja informacija o procesu učenja te interpretiranja tih informacija kako bi učenici unaprijedili učenje, a učitelji poučavanje.

Ono mora biti pažljivo osmišljeno kako bi se prikupile valjane i konkretne informacije u procesima učenja učenika da bi im se potom pružila konstruktivna i smislena povratna informacija o njihovom napredovanju tijekom odgojno-obrazovnog procesa. Glavna je pretpostavka da su informacije dostupne i učitelju i učenicima te da zajedno sudjeluju u interpretaciji tih informacija i planiranju budućeg učenja i poučavanja (MZO, 2019).

Neke od metoda vrednovanja za učenje su rubrike, anegdotske bilješke, učničke mape, ciljna propitivanja kako bi se provjerilo razumijevanje, opažanje učenika tijekom individualnog ili grupnog rada i dr. (MZO, 2019). Strategije navode i Bursać i sur. (2016), a neke od njih su: ciljana pitanja tijekom nastave za provjeru razumijevanja, dnevnik učenja, konzultacije, kratke pisane provjere znanja, opažanje učničkog ponašanja, grupne rasprave te provjera domaćih uradaka.

Vrednovanje za učenje ne rezultira ocjenom, već razmjenom informacija o učenju u kojoj učitelj daje učenicima povratnu informaciju o procesu učenja i učinkovitosti njihovih strategija učenja te savjete kako bi ih mogli unaprijediti da bi ostvarili ishode. Učinkovita povratna informacija je samo ona koja je korisna, točna, konkretna i specifična, dakle, govori što je točno učenik ostvario i na kojim razinama. Također je bitno napomenuti da nije dovoljno samo dijagnosticirati teškoće s kojima se učenik susreće, nego je potrebno i prepoznati njihove uzroke (neprikladne strategije, nedovoljno predznanje i sl.) te ponuditi načine kako svladati teškoće. Postignuća učenika uspoređuju se s njegovim prethodnim postignućima, a ne s ostalim učenicima u skupini. U razrednom odjelu treba razvijati kulturu u kojoj se prihvaćaju pogreške kao prilike za učenje, u kojoj se učenici osjećaju sigurnima kada žele reći da nešto ne znaju ili ne razumiju i kada trebaju primiti ili dati povratnu informaciju drugima. Tada se napuštaju tradicionalne uloga, a razvija se partnerski odnos i novi oblik komunikacije učitelja i učenika (MZO, 2019).

Koristi od vrednovanja za učenje imaju svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa. Učiteljima pomaže pri prikupljanju informacija o početnim znanjima i iskustvima učenika, pogrešno usvojenim znanjima, stilovima učenja učenika, njihovim uvjerenjima, motivaciji i interesima; postavljanju ciljeva i planiranju poučavanja u skladu s potrebama učenika; dobivanju uvida u učinkovitost vlastita rada; učinkovitijem planiranju i kontinuiranom unapređenju poučavanja. Učenici pak postaju svjesniji koliko učinkovito uče, postavljaju si ciljeve i upravljaju svojim učenjem, imaju bolja postignuća zbog

kontinuirane povratne informacije, razvijaju motivaciju za učenje, samopouzdanje i pozitivnu sliku o sebi, imaju visoka očekivanja i zainteresiraniji su za uspjeh. Na kraju, roditeljima pomaže jer dobivaju povratne informacije o procesu učenja i razvoja svoga djeteta, smjernice kako pomoći djetetu u učenju, razumiju proces odgoja i obrazovanja, a sve to pomaže u izgradnji partnerstva odgojno-obrazovne ustanove i obitelji (MZO, 2019).

3.4. Vrednovanje kao učenje

U *Smjernicama* se vrednovanje kao učenje definira kao aktivno uključivanje učenika u proces vrednovanja uz podršku učitelja kako bi se potaknuo razvoj samostalnog i samoreguliranog pristupa učenju. Učenici koji imaju razvijenu vještinu samoregulacije uspješno si postavljaju ciljeve učenja, odabiru primjerene strategije učenja te nadgledaju i reguliraju kognitivne, emocionalne, motivacijske i ponašajne aspekte učenja kako bi ga poboljšali (MZO, 2019).

Prema Matijeviću (2017) u školi se stječu brojne kompetencije, a jedna od njih je i osposobljenost za samostalno cjeloživotno učenje čije su glavne odrednice pismenost, čitalačka vještina i kultura te motiviranost za samostalno učenje. Razviti kompetenciju *znati učiti* kod učenika važan je zadatak svakog učitelja jer ona znači znati pratiti i vrednovati ono što je planirano i ostvareno pa se zato već od prvih dana školovanja djecu uči planirati vrijeme za učenje, organizirati i urediti mjesto za učenje te svakodnevno učiti radi stjecanja određenih navika (Matijević, 2017). Mrkonjić i Vlahović (2008) istog su stajališta te također navode da se od početka školovanja među ciljevima odgojno-obrazovnog procesa mora nalaziti i osposobljenost za samovrednovanje.

Nastavnicima ocjenjivanje često služi kao oblik izražavanja moći pa nerado učenicima prepuštaju mogućnost vrednovanja vlastitog rada jer misle da tako gube autoritet (Mrkonjić i Vlahović, 2008). Ali kad su učenici uključeni u vrednovanje, taj proces im je manje stresan i rizičan. Što više iskustva imaju u vrednovanju, manje će regulirati svoje učenje na temelju učiteljevih povratnih informacija, a više će se oslanjati na samovrednovanje. U tom procesu nužna je snažna učiteljeva potpora koji treba modelirati i objašnjavati pristupe i metode vrednovanja, ali i pružati kvalitetnu povratnu informaciju o njegovu učenju i postignućima. Dakle, vrednovanje kao učenje je partnerstvo učenika i učitelja u kojemu je učenik nositelj vlastitog učenja i vrednovanja, a učitelj facilitator koji

stvara uvjete za učenje i prema potrebi ga usmjerava (MZO, 2019). Za učitelje to je velika promjena uloga, od predstavljača gradiva do praktičara produktivnije pedagogije koji dijeli odgovornost učenja s učenicima (Klenowski, 2007; prema Berry 2013).

Vrednovanje kao učenje zasniva se na samovrednovanju i vršnjačkom vrednovanju koji podržavaju cjeloživotno učenje jer osiguravaju realnu procjenu vlastitih postignuća pri čemu ne ovise o povratnoj informaciji učitelja (Rajić, 2013). Navedeni koncepti detaljnije su opisani u nastavku.

Samovrednovanje

Vrlo bitan element formativnog vrednovanja je povratna informacija (Jamrus i Razali, 2019). Usprkos tome, velik broj učenika u učionici i manjak vremena često sprečavaju učitelje da pruže učenicima povratnu informaciju. Srećom, sami učenici mogu biti odlični izvori povratnih informacija samovrednujući se, odnosno, razmišljajući o svom radu i njegovoj kvaliteti, prosuđujući ga prema određenim kriterijima i, prema potrebi, ispraviti. Pod odgovarajućim uvjetima, učeničko samovrednovanje može pružiti precizne i korisne informacije za unapređenje učenja (Jamrus i Razali, 2019).

Samovrednovanje je metakognitivni proces osvješćivanja i razmišljanja o vlastitom procesu učenja (MZO, 2019). Metakognitivni procesi pomažu učenicima da shvate što rade kako bi mogli planirati što trebaju napraviti kako bi poboljšali proces učenja (Berry i Adamson, 2011; prema Berry 2013). Bursać i sur. (2016) navode da samovrednovanje omogućuje učenicima kritičan uvid u vlastiti rad i napredak te osvješćivanje prednosti i nedostataka u procesu učenja. Ono je evaluacijski postupak koji potiče razvoj samopouzdanja i povećava motiviranost za učenje (Sertić i Haler, 2012; Goh i Matthews, 2012; Moss i Brookhart 2009; prema Bursać i sur., 2016). Učenici prate vlastito učenje, koriste povratnu informaciju učitelja i kolega te samoprocjenu kako bi odredili sljedeći korak u učenju i postavili si individualne ciljeve (Growing succes, 2010; prema Rajić, 2013). Za Rajić (2013) samovrednovanje je sposobnost učenika da valjano i pouzdano procijeni svoje učenje, a može i motivirati učenika za refleksiju, autonomno učenje i kritičko mišljenje razvijajući tako metakogniciju (Tait-McCutcheon i Sherley, 2007; prema Rajić, 2013). Učenik uvježbavanjem nadziranja svog učenja i analizirajući ga razvija vještine koje mu osiguravaju vjerodostojnu interpretaciju učenja (Earl i Katz, 2006; prema Rajić, 2013).

Sažeto, samovrednovanje je dio procesa samoregulacije učenja (Reynolds, Livingston i Willson, 2006; prema López, 2010) koja omogućuje svakom učeniku da otkrije svoje snage i ograničenja, da provjeri posjeduje li znanja, vještine i kompetencije propisane programom te im nudi priliku da poboljšaju svoj proces učenja (McMillan, 2001; prema López, 2010).

Vršnjačko vrednovanje

Vršnjačko vrednovanje je oblik suradničkog reguliranja učenja, u kojem si učenici pomažu promatranjem, nadgledanjem i reguliranjem procesa učenja davajući si povratnu informaciju. Vršnjačko vrednovanje može uslijediti nakon samovrednovanja, primjerice, nakon vlastitog osvrta mogu uslijediti osvrta ostalih učenika pri čemu je potrebno učenike poticati da se usredotoče na pozitivne aspekte rada, a nakon toga na načine poboljšanja rada, a ne na negativne aspekte (MZO, 2019). Vršnjačko vrednovanje podrazumijeva ocjenjivanje uradaka i ishoda drugih učenika poštujući unaprijed zadane kriterije (Berg, Admiraal i Pilot, 2006; prema Rajić, 2013), a njegova uspješnost ovisi o tome koliko su učenici usvojili te kriterije (Sahin, 2008; prema Rajić, 2013).

Neke od prednosti vršnjačkog vrednovanja su razvoj suradnje, razumijevanje procesa učenja, preuzimanje odgovornosti za učenje i povećana motivacija (Brown, 1998; prema Rajić, 2013). Vršnjačko vrednovanje također može motivirati učenike i stvoriti praksu u kojoj si učenici daju povratne informacije te može služiti kao model za samovrednovanje (McMillan, 2001; prema López, 2010). Vršnjačko vrednovanje omogućuje učenicima da vrednuju postignuća svojih kolega, što koristi kako učeniku kojeg se vrednuje, tako i učeniku koji vrednuje (Stiggins et al., 2007; prema López, 2010).

Vršnjačko vrednovanje je izuzetno važno u procesu vrednovanja, jer omogućava učenicima da postanu kritični prema sebi i drugima kada usvoje ulogu nastavnika te ih navodi na uvažavanje tuđih mišljenja (Black et al., 2004; prema López, 2010).

Zaključno, kako bi se samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje moglo učinkovito provoditi važna je uloga učitelja, jer je on taj koji vodi učenike (Stiggins et al., 2007; prema López, 2010), ali i već ranije spomenuta suradnja učitelja i učenika. Zajedničko vrednovanje omogućuje nastavniku da s većom sigurnošću procjenjuje izvedbu učenika,

odnosno, pomaže mu da izbjegne moguće pogreške (Révész, 2013). Povratnu informaciju kod vrednovanja kao učenja daju učenik i drugi učenici, a manje učitelj. Usvajanje vanjske povratne informacije nužno je za razvoj vještine praćenja i vrednovanja vlastitog učenja, stoga povratna informacija treba biti neposredna i pravovremena, treba učenika informirati o njegovom samovrednovanju u odnosu na unaprijed postavljene kriterije i o eventualnom odstupanju od procjene učitelja ili vršnjaka. Na temelju povratne informacije učenik mora znati kako da poboljša svoje učenje i kako ona djeluje na njegovu kompetentnost i motivaciju (MZO, 2019). Vrednovanje kao učenje, isto kao i vrednovanje za učenje, od velike je koristi učiteljima i učenicima. Učiteljima je korisno jer dijele odgovornost za učenje s učenicima, dobivaju uvid u učeničko razmišljanje te imaju priliku osmisliti učinkovitije poučavanje jer učenici postaju samostalniji i motiviraniji. Učenicima je pak korisno jer mogu pratiti učenje i razumjeti na kojoj razini učenja se nalaze, primjenjuju kompetenciju *učiti kako učiti*, usklađuju vlastite procjene s tuđim procjenama, razvijaju vještinu upravljanja učenjem, postavljanja ciljeva, samovrednovanja i vršnjačkog vrednovanja, razvijaju osjećaj odgovornosti, samopouzdanja i kritičko razmišljanje (MZO, 2019).

Odabir metode koja će se koristiti ovisi o cilju koji se želi postići, dakle, vrednuje li se za učenje koristit će se metode kojima znanja i vještine učenika postaju vidljive; za vrednovanje kao učenje koristit će se metode koje naglašavaju učenje i metakogniciju (portfolio, samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje), a vrednuju li se ishodi učenika koristit će se metode koje istovremeno procjenjuju rezultat i proces (Eart i Katz, 2006; prema Rajić, 2013:122).

Na koji način i što se vrednuje u području stranih jezika izloženo je u idućem poglavlju, kasnije stavljajući naglasak na španjolski jezik.

4. VREDNOVANJE U PODRUČJU STRANIH JEZIKA

Proces učenja stranog jezika uspješan je kad učenik uspije ostvariti komunikaciju (Guillemas i Pérez, 2007). Strukturalistički modeli vrednovanja, odnosno strukturalistički ispiti, bili su sami sebi svrha, a nisu bili usredotočeni na učenika i na proces učenja stranog jezika. Pojava stjecanja komunikacijske kompetencije kao općeg cilja procesa učenja stranih jezika donijela je je velike primjene u područje vrednovanja koja je ostavila po strani procese koji se temelje na psihometriji i omogućuju kvantifikaciju znanja (Guillemas i Pérez, 2007) u kojima se mjerilo gramatičko znanje i učenika se vrednovalo na temelju točnosti odgovora. Danas je, s druge strane, cilj nastave stranih jezika stjecanje komunikacijske kompetencije na usmenoj i pisanoj razini, te se za vrednovanje rabe autentični komunikacijski zadaci kako bi se odvijalo u situacijama što sličnijima stvarnoj jezičnoj uporabi.

Kada govorimo o učenju i poučavanju stranih jezika nezaobilazno je spomenuti *Zajednički europski referentni okvir za jezike - učenje, poučavanje i vrednovanje* (dalje u tekstu: ZEROJ) koji predstavlja temelj učenja i poučavanja stranih jezika te je osnova za vrednovanje znanja jezika (Puig, 2008). ZEROJ (2001) sadrži deskriptore u kojima je detaljno opisano što učenici stranog jezika *mogu* na svakoj razini znanja (A1, A2, B1, B2, C1, C2) u sve četiri jezične vještine (govor, pisanje, slušanje i čitanje). Objašnjava što učenici trebaju znati, koja znanja i vještine moraju razviti da bi mogli komunicirati na stranom jeziku. Ovaj dokument nam također pomaže odrediti što se vrednuje (sadržaj provjera i ispita), kako se tumači performansa (utvrditi kriterije kojima se određuje postizanje cilja) i opisati razinu znanja kako bi se omogućile usporedbe različitih sustava. Da bi se odredilo što će se vrednovati, važno je pročitati deskriptore određene razine i usporediti ih s nižim i višom razinom kako bismo odredili što možemo tražiti od učenika i što ga moramo naučiti (Puig, 2008).

Prema Puig (2008) bitno je da postoji pedagoška povezanost između onoga što nastavnici rade na satu i načina vrednovanja učeničkih postignuća, odnosno, da zadaci u provjerama odgovaraju zadacima provedenim na satu. Vezano za to, Guillemas i Pérez (2002) tvrde da nastavnici svoju nastavnu praksu usredotočuju na precizan i definiran cilj - uporabu jezika (bez obzira na razinu kompetencije učenika) kao instrumenta komunikacije. U nastavu se integriraju kulturni elementi, pažljivo se promatraju diskurzivne sposobnosti

učenika, uči ih se slati poruke, interpretirati geste ili tišinu, a usprkos tome, kvantitativno ih se vrednuje tako da se provjeravaju nepovezani i izolirani elementi koji se ne obrađuju na satu jer ne odgovaraju komunikacijskom modelu koji je postavljen kao cilj (Guillemas i Pérez, 2007). Isti autori ističu da je potrebno promijeniti način rada, staviti uporabu jezika u središte pozornosti i promijeniti koncepciju vrednovanja sa sinkronijskog i statičnog na dijakronijsko i dinamično vrednovanje. Wolf (1993; prema López, 2010) navodi da su učinkovita vrednovanja ona koja ne mjere samo znanja i mogućnosti učenika, nego ona koja omogućuju da se vrednovana aktivnost pretvori u autentičnu epizodu učenja. Što su vrednovane aktivnosti autentičnije, odnosno, što su više sličnije upotrebi stranog jezika u svakodnevnoj situaciji, lakše je donijeti valjane zaključke o izvedbi učenika (Moss, 1994; prema López, 2010). Ispitima se provjeravaju samo neki sadržaji, ali čak i da se može provjeriti je li učenik usvojio sve programom propisane i obrađene sadržaje, rezultat takvog ispita pokazao bi samo da učenik može prepoznati određen broj jezičnih zakonitosti, ali ne govori ništa o sposobnosti spontane upotrebe jezika u komunikacijskoj situaciji (Guillemas i Pérez, 2007).

Acosta Camacho (2016) smatra da su didaktičko-pedagoške upute za vrednovanje jezika povezane s pitanjima koja si nastavnici (španjolskog kao) drugog/stranog jezika postavljaju na početku tečaja jer će na rezultate vrednovanja utjecati ne samo znanje učenika, nego i primjerenost kurikula, izbor materijala i metodologije poučavanja, aktivnosti, zadaće, projekti i sl. Stoga je na početku procesa potrebno odgovoriti na pitanja *zašto, što, kako, kada i s kojim ciljem vrednujemo?* na temelju kojih će se odrediti smjernice za vrednovanje stranog jezika. Kao odgovor na prvo pitanje isti autor (Acosta Camacho, 2016) navodi dva razloga, a to su praktični razlozi (procjena učeničkog znanja, određivanje razine jezične kompetencije, utvrđivanje spremnosti za prelazak na drugu razinu) te pedagoška vrijednost (prilagodba programa). Odgovor na pitanje *što vrednujemo?* jest jezične vještine (govor, pisanje, slušanje i čitanje), kompetencije (fonološku, ortografsku, leksičko-semantičku, gramatičku, pragmatičku, diskursnu, sociolingvističku, strategijsku) i uporabu jezika u različitim okruženjima (osobnom, javnom, obrazovnom, akademskom). *Kako i kada vrednujemo* odnosi se na korištenje različitih vrsta vrednovanja, testova i provjera. Neki od tipova testova su testovi znanja, testovi postignuća, dijagnostički testovi, razredbeni testovi i završni testovi, a provjere se odnose na aktivnosti u kojima se provjeravaju vještine govora (npr. igra uloga, interakcija

s kolegom, slobodni intervju, opisivanje fotografije, prepričavanje priče, prenošenje poruka, izražavanje mišljenja, simulacije i sl.), slušanja (npr. poredati fotografije, pratiti upute i pronaći neko mjesto, popuniti tekst, poredati dijelove teksta, riješiti zadatke višestrukog izbora, zadatke točno/netočno, pisanje bilješki, razlikovanje bitnih od nebitnih informacija), pisanja (npr. pisanje pisma ili razglednice, prepričavanje događaja ili iskustva, opisivanje fotografije) i čitanja (npr. povezati naslove s tekstovima, pronaći informacije u tekstu, otvorena i zatvorena pitanja, povezati informacije iz teksta s fotografijama, uočiti i ispraviti pogreške u tekstu i sl.). Na kraju, pitajući se *s kojim ciljem vrednujemo*, potrebno je imati na umu dva glavna cilja vrednovanja, a to su klasifikacija učenika prema razinama te nadgledanje i prilagodbe nastavnog procesa (Acosta Camacho, 2016).

Puig (2008) navodi razne metode formativnog vrednovanja kojima se služe kako učenici tako i nastavnici. Za učenike su to učenički dnevници (u koje bilježe postignuća i postavljaju pojedinačne i grupne prioritete i obveze), samovrednovanje (usporedba onoga što učenik misli da zna i onoga što uistinu zna), analiza uporabe jezika na usmenoj i pisanoj razini (prepoznati prednosti i nedostatke i na temelju toga planirati daljnji rad nastavnika), kontrolna lista (izrađena na temelju deskriptora iz ZEROJ-a), suradničko vrednovanje, projekti (individualni ili grupni zadaci koji sadržavaju analizu, refleksiju, samovrednovanje i suradničko vrednovanje) i portfolio.

Valja detaljnije opisati pojam portfolio i *Europski jezični portfolio* (EJP) koji je posvećen učenicima stranih jezika i temelji se na razinama koje su određene ZEROJ-em, a ima dvije funkcije: pedagoško formativnu i informativnu (Puig, 2008). Portfolio prema Matijeвиću (2017) predstavlja mapu u kojoj se nalaze učenički radovi i drugi zapisi o njegovim aktivnostima te se može promatrati kao jedan vid praćenja od strane učitelja, ali i kao vid samovrednovanja učenika. Prema Rajiću (2013) portfolio služi za prikupljanje dokaza o formalno i neformalno stečenim znanjima i vještinama, a prednosti njegova korištenja su razvoj osjećaja kontrole nad učenjem, samopouzdanja i motivacije. Neke od važnih pedagoških preporuka za vođenje portfolija su: obavezno sudjelovanje učenika; savjetovanje, dogovaranje i surađivanje s učenicima u postupku izbora i vođenja portfolija; unošenje samo onih radova koje učenik procijeni kao kvalitetne, a ti radovi mogu biti rezultat nastavnih, ali i samostalnih izvannastavnih aktivnosti (Matijeвиć, 2017). *Europski jezični portfolio* olakšava učenje jezika jer omogućuje korisniku da

ustanovi vlastite potrebe i ciljeve, razvije mogućnost refleksije o procesu učenja i samovrednovanja vlastitog napretka kako bi utvrdio svoje uspjehe i nedostatke te donio odluke koje su potrebne da bi napredovao što potiče autonomiju i motiviranost (Puig, 2008). EJP može biti zajednička točka razmišljanja učenika i nastavnika s ciljem utvrđivanja ciljeva i strategija učenja, samovrednovanja i vršnjačkog vrednovanja; također, može biti velika pomoć nastavniku jer mu nudi vrijedne informacije o procesu učenja učenika na temelju kojih može postavljati ciljeve i vrednovati učenike (Puig, 2008). Sastoji od tri dijela: jezične putovnice, lingvističke biografije i dosjea u koje učenici mogu upisati svoja prethodna iskustva vezana za jezik i kulturu, dotadašnja znanja i stečene kompetencije, načine učenja (u učionici i izvan nje), ciljeve učenja stranih jezika te pratiti vlastiti napredak.

Nastavnik, kao i učenik, može pisati dnevnik (u kojem može zabilježiti što je funkcioniralo, što nije i zašto te prijedloge za poboljšanje), raditi vlastiti portfolio, održati konzultacije s učenicima (kako bi im dali potrebne povratne informacije za napredak), dati učenicima upitnike o različitim aspektima nastave, koristiti protokol za praćenje nastave, snimati govor učenika, analizirati pismene zadatke i vrednovati globalno i holistički - sposobnost komuniciranja, tečnost, koherenciju i koheziju govora te bogatstvo i jezičnu korekciju (Puig, 2008). Tijekom nastave nastavnici mogu nadgledati proces učenja učenika, a to se može učiniti neformalnim promatranjem u razredu da bi se procijenilo učenje i napredak učenika, koristeći pitanja ili promatrajući ih tijekom interakcije na stranom jeziku (McMillan, 2001; prema López, 2010). López (2010) navodi savjete koje nastavnici engleskog jezika mogu iskoristiti na svojim satovima kako bi poboljšali formativno vrednovanje, a neki od njih su: budite jasni u procesu vrednovanja, koristite valjane i dosljedne postupke, budite pravedni, kontinuirano vrednujte, osnažite učenike i dajte im povratne informacije.

4.1. Vrednovanje u nastavi španjolskog jezika

Kako učenje i poučavanje, tako i vrednovanje, proizlaze iz kurikula u kojima su predstavljeni ishodi, očekivanja i kompetencije koje učenici trebaju ostvariti i razvijati u odgojno-obrazovnom procesu (MZO, 2019), a u nastavku je predstavljen *Kurikulum nastavnog predmeta Španjolski jezik* (NN 27/2020), stavljajući naglasak na vrednovanje.

Tri su glavne domene kurikula nastavnog predmeta Španjolski jezik unutar kojih se ostvaruju i vrednuju ishodi, a to su: *Komunikacijska jezična kompetencija*, *Međukulturna komunikacijska kompetencija* i *Samostalnost u ovladavanju jezikom*. Sve tri domene čine uravnoteženu strukturu kurikula i polazište su odgojno-obrazovnih ishoda za sve razrede unutar predmeta (NN 27/2020), a slijede opisi osnovnih karakteristika svake domene.

Komunikacijska jezična domena

Učinkovito služenje vlastitim jezičnim repertoarom u skladu s kontekstom i svrhom komunikacijske situacije predstavlja komunikacijsku jezičnu kompetenciju. Dakle, ishodi koji proizlaze iz ove domene temelje se na stjecanju znanja o specifičnostima španjolskog jezika i na ovladavanju jezičnim vještinama u komunikacijskom činu. Razvijanjem komunikacijske kompetencije kod učenika se potiče socijalizacija, razvoj metajezičnih i metakognitivnih sposobnosti, intelektualna znatiželja, kreativnost te interes za učenje jezika (NN 27/2020).

Međukulturna komunikacijska domena

Razumijevanje i komuniciranje govornika španjolskog jezika koji imaju različito porijeklo podrazumijeva razvijenu međukulturnu komunikacijsku kompetenciju. Ishodi unutar ove domene temelje se na tome da učenik postane međukulturno kompetentan, što znači da promišlja o sličnostima i razlikama između kultura i jezika; empatičan je, prilagodljiv, otvoren za razumijevanje, prihvaćanje i poštivanje drugog govornika; sposoban je primjereno komunicirati i s izvornim i s neizvornim govornicima španjolskog jezika što rezultira izgrađivanjem skladnim međukulturnih odnosa. Razvijanjem ove kompetencije učenici odbacuju predrasude i diskriminaciju, proširuju se i produbljuju njihovi pogledi na svijet (NN 27/2020).

Samostalnost u ovladavanju jezikom

U sklopu ove domene naglašava se afektivni i kognitivni razvoj učenika, primjena strategija učenja i korištenja jezika, razvoj medijske pismenosti te komunikacijskih i prezentacijskih vještina koje će ih osposobiti za samostalno učenje jezika i stjecanje jezičnih kompetencija. Samostalnost učenika očituje se u planiranju, organiziranju, praćenju i vrednovanju vlastitog učenja, motivaciji i ustrajnosti u radu što mu omogućuje uspješno ostvarivanje ciljeva. Učenik preuzimanjem aktivne uloge u procesu učenja

razvija samopouzdanje i samopoštovanje te stvara temelje za cjeloživotno učenje (NN 27/2020).

U sklopu kurikula opisani su i elementi i pristupi vrednovanju te načini davanja povratnih informacija koji će se predstaviti u nastavku.

Vrednovanje usvojenosti odgojno-obrazovnih ishoda

Elementi vrednovanja Španjolskog jezika su slušanje s razumijevanjem, čitanje s razumijevanjem, govorenje i pisanje. Vrednuju se znanja i vještine definirane ishodima iz *Komunikacijsko jezične domene*, dok se iz *Međukulturno komunikacijske domene* vrednuju znanja o vlastitoj i drugim kulturama te vještine međukulturnog ophođenja, a *Samostalnost u ovladavanju jezikom* odnosi se na vrednovanje vještine medijske pismenosti. Ostvarenost ishoda iz druge i treće domene ocjenjuje se posredno vrednovanjem ishoda iz *Komunikacijske jezične domene* te se prati i formativno vrednuje u rubriku bilježaka (NN 27/2020).

Važno je napomenuti da je funkcionalni aspekt jezika nadređen formalnom aspektu pa je stoga razumljivost poruke i ostvarenje jezične interakcije bitnije od točnosti. Pri vrednovanju je potrebno osvijestiti da poznavanje jezičnih zakonitosti nije samo sebi svrha, već služi za ostvarivanje uspješne komunikacije pa su pogreške u jezičnom izričaju prihvatljiva i očekivana sastavnica ovladavanja jezikom (NN 27/2020).

Kao što je u prethodnim poglavljima predstavljeno, *vrednovanje za učenje* uključuje kontinuirano prikupljanje informacija o ostvarenosti ishoda, usmjereno je na poticanje refleksije o učenju, razumijevanje procesa i rezultata učenja te na povećanje učinkovitosti učenja i poučavanja. Neke metode za Španjolski jezik su: postavljanje pitanja, provjere domaćih zadaća, kraće pisane provjere znanja, lista provjere, anegdotske zabilješke, opažanja i sl. (NN 27/2020).

Vrednovanje kao učenje je aktivno uključivanje učenika u proces vrednovanja uz stalnu podršku učitelja koje se odvija samovrednovanjem i vršnjačkim vrednovanjem. Učenici koriste portfolio, autobiografiju međukulturnih susreta, dnevnik učenja, rubriku za samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje i sl. (NN 27/2020).

Vrednovanjem naučenog se (prvenstveno sumativno) tijekom ili na kraju školske godine utvrđuje jesu li se ostvarili odgojno-obrazovni ishodi i ukazuje na aspekte koji zahtijevaju

poboljšanje. Pri zaključivanju ocjene nastavnik uzima u obzir ostvarenost odgojno-obrazovnih ishoda koja proizlazi iz sve tri domene te je provjeravana različitim metodama u više vremenskih točaka (NN 27/2020).

Alonso (2012) ističe kako formativno vrednovanje uključuje sve aktivnosti koje se provode na satu ili za domaću zadaću te navodi nekoliko konkretnih primjera formativnog vrednovanja, odnosno, primjerenih povratnih informacija u različitim situacijama: „Esej je bolji, ali trebaš pripaziti na ortografiju“, „Govor je bio tečan, ali bilješke na prezentaciji su bile predugačke i previše si ovisio o njima. Uбудuće ih pokušaj koristiti kao podsjetnik, ne kao osnovu prezentacije“, „Već dobro koristiš perfekt, ali, molim te, ponovi nepravilne participe. Još uvijek imaš problema s oblicima.“, „Pokušaj bolje strukturirati tekst. Nisi napisao ni uvod ni zaključak.“, „Video oglas koji ste napravili je odličan. Likovi koje ste osmislili su vjerodostojni i pričali ste slobodno, skoro bez pogrešaka. Osim toga, oglas je jako duhovit i uvjerljiv. Čestitam!“, „Vidim da tvoje čitanje s razumijevanjem napreduje i da već možeš predvidjeti značenje riječi na temelju konteksta“, „Volio bih vidjeti više veznika u idućem radu, može? Pogledaj listu koju sam vam dao i imaj ju uvijek pred sobom kada pišeš rad.“ ili „Dijalog je bio spontan i zabavan, ali nemojte zaboraviti uključiti sve komponente koje su navedene u zadatku.“ Iako se u odgojno-obrazovnom procesu pojavljuje problem nedostatka vremena i prevelik broj učenika, povratna informacija bi trebala biti detaljna i osobna jer u tom slučaju više pomaže učenicima u procesu učenja. Komentari poput „Loše“, „To nije španjolski“, „Nema smisla“ ne služe ničemu, a kod učenika uzrokuju frustraciju, ljutnju ili sramotu jer znaju da nešto ne rade dobro, ali ne znaju što mogu napraviti kako bi to popravili. Dakle, nastavnici bi se trebali potruditi da učenicima pružaju konstruktivnu kritiku, a ne negativne komentare. Dodatne nastavničke kompetencije te njihovi stavovi o vrednovanju opisani su u poglavlju koje slijedi.

5. KOMPETENCIJE NASTAVNIKA ZA VREDNOVANJE

Prije nego što se usmjerimo na kompetentnost nastavnika za vrednovanje, valja definirati pojam *kompetencija* te opisati što sve obuhvaća. Pojam kompetencija uključuje teorijsko znanje i razumijevanje u akademskom području te praktičnu primjenu znanja, a mogu se utvrđivati i razvijati vježbom i obrazovanjem (Tuning, 2006; prema Vizek Vidović, 2009). Prema Gonzalezu i Wagenaaru (2007; prema Vizek Vidović, 2009) kompetencije se mogu svrstati u dvije kategorije pa tako imamo područno-specifične i generičke kompetencije. Generičke kompetencije su skup znanja, vještina i vrijednosti koje imaju široku primjenu u različitim područjima djelatnosti, dok su područno-specifične usko povezane s određenim područjem (Vizek Vidović, 2009). U području poučavanja stranih jezika generičke kompetencije su odgojno-obrazovne kompetencije vezane uz poučavanje u razredu i izvan njega te uz čovjekove individualne osobine i vještine, a specifične kompetencije su komunikacijske jezične kompetencije, međukulturna kompetencija te glotodidaktička i metodička znanja i vještine nužne za kvalitetno poučavanje stranog jezika (Radišić i sur., 2007; prema Cindrić i sur., 2014). *Instituto Cervantes* (2012) također je objavio popis ključnih kompetencija nastavnika drugog i stranog jezika među kojima se navodi i vrednovanje učenja i izvedbi učenika. Ta kompetencija obuhvaća vrednovanje komunikacijske kompetencije i učenikov napredak u učenju u skladu s etičkim principima vrednovanja pri kojem promovira konstruktivnu povratnu informaciju i uključuje učenike u proces vrednovanja svog i tuđeg rada (Instituto Cervantes, 2012).

Nastavnici kao mjerni instrumenti upotrebljavaju iste mjerne jedinice, ali sasvim različite vrijednosti, a pri ocjenjivanju se oslanjamo na njihovu savjesnost, iskrenost, dosljednost i humanost kako ne bi došlo do pogreški u ocjenjivanju (Mrkonjić i Vlahović, 2008). Mužić i Vrgoč (2005) ističu da je vrlo teško naći kvalitetnog vrednovatelja te da je u izobrazbu i usavršavanje nastavnika potrebno uključiti osposobljavanje za kvalitetno formativno vrednovanje. Mrkonjić i Vlahović (2008) također ističu nužnost osposobljavanja nastavnika za vrednovanje tijekom njihovog inicijalnog obrazovanja, obrazovanja tijekom rada, ali i u cjeloživotnom obrazovanju. Vrgoč (2002; prema Ruić i Lukša, 2017) napominje da nastavnici nemaju dovoljno pedagoško-psiholoških i didaktičko-metodičkih znanja za praćenje i ocjenjivanje učenika, a toga su i sami nastavnici svjesni. Mnogo autora se slaže da je izobrazba nastavnika više koncentrirana

na obrazovnu komponentu, a ne na kompetencije za nastavnički posao koje su nužne u kasnijem radu te se u tom kontekstu posebno naglašava područje praćenja i ocjenjivanja učeničkih postignuća i ističe kako je nužna reforma obrazovanja nastavnika, jer bez nje nema ni reforme obrazovanja (Ruić i Lukša, 2017). U nastavku je predstavljeno nekoliko istraživanja ove tematike u kojima je procjenjivano zadovoljstvo (budućih) nastavnika kvalitetom obrazovanja za nastavničke poslove među kojima je i vrednovanje.

Autorice Rijavec, Miljević-Ridički i Vizek Vidović (2006) ispitale su kompetencije učitelja početnika i studenata završnih godina učiteljskih studija te zaključile da učitelji početnici doživljavaju šok realnosti jer kao studenti imaju očekivanja i procjene posla koja nisu u skladu s iskustvima koja doživljavaju kao mladi učitelji. Upravo procjene i očekivanja studenata prikazana su u jednom starijem istraživanju iz 1999. godine s apsolvencijama nastavnčkih fakulteta o didaktičkom i metodičkom osposobljavanju u kojem se pokazalo da 6% apsolvencijata smatra da su u najvećoj mjeri osposobljeni za praćenje i evaluaciju rada učenika, 29% u velikoj mjeri, 43% u srednjoj mjeri, 16% u maloj, a 6% smatra da nije nikako osposobljeno za praćenje i evaluaciju (Fontana, 1999; prema Ruić i Lukša, 2017). Da se većina iskusnijih učitelja ne smatra potpuno osposobljenima za rad potvrđuje istraživanje Blažević i Jukić (2004) koji su došli do toga da se 69% učitelja razredne nastave smatra djelomično osposobljenim za rad, 26% ih se smatra izrazito osposobljeno, a 5% nedovoljno osposobljeno za rad. Istraživanje autorica Ruić i Lukša (2017) koje je ispitivalo stavove nastavnika prema praćenju, vrednovanju i ocjenjivanju, njihovo mišljenje o vlastitoj kompetenciji za vrednovanje te koja znanja su njima vrednovana tijekom osposobljavanja za nastavničke poslove pokazalo je da nastavnici smatraju da nisu dobro pripremljeni za stvarne situacije u nastavničkoj praksi te da tema vrednovanja nije dovoljno zastupljena u sadržaju metodike. Autorice napominju da su se nastavnički studiji mijenjali, ali da su svejedno stariji nastavnici zadovoljniji svojim pedagoškim obrazovanjem te iskazuju zabrinutost činjenicom da su nastavnici s nastavničkih studija i nastavnici koji su svoje obrazovanje stekli na tečaju jednako nezadovoljni svojim obrazovanjem što dovodi u pitanje postojanje nastavničkih smjerova na fakultetima (Ruić i Lukša, 2017). Ruić i Lukša (2017) zaključuju da je obrazovanje nastavnika kontradiktorno jer se od nastavnika zahtijeva provođenje aktivnog učenja, poticanje kritičkog razmišljanja i kreativnosti, a oni sami to nisu doživjeli u vlastitoj izobrazbi, već su frontalna predavanja pratili pasivno i memorirali

podatke. Isto tako je bitno napomenuti da bi nastavnici trebali ovladati tehnikama opažanja, ispitivanja, opisivanja, planiranja i organiziranja kako bi mogli provoditi formativno vrednovanje, što im također nije bilo pruženo za vrijeme njihovog obrazovanja (Ruić i Lukša, 2017). Radeka i Sorić (2005) isto tako tvrde da izostaje osmišljena podrška sustava i u inicijalnom obrazovanju i u kasnijem usavršavanju, a njihovo istraživanje pokazalo je da nastavnici smatraju da su dobro osposobljeni za svoj posao, ali misle da to nije zasluga nastavničkih studija ili dopunskog pedagoškog obrazovanja, nego njihovog usavršavanja i razmjene iskustava potaknutih osobnim motivima. Prethodno spomenuto istraživanje autorica Blažević i Jukić (2004) također pokazuje da pri usavršavanju dominiraju intrinzična motivacija i samoobrazovanje, ali i da problemi poput niskog ekonomskog statusa, lošeg društvenog ugleda, nepovoljnih uvjeta za rad te izostanka konzistentnog sustava permanentnog usavršavanja učitelja ograničavaju njihovo obrazovanje. Nastavno na navedene probleme, u istraživanju društvenih mreža (Carpenter i Krutka, 2015; Davis, 2015; Wesely, 2013; prema Santoveña Casal, 2019) pokazalo se da se nastavnicima sviđa društvena mreža *Twitter* zbog prilika koje im nudi u vezi sa stručnim usavršavanjem, interaktivnog potencijala, dijeljenja iskustva i rasprava, tako da se može zaključiti kako društvene mreže, prema Macià i García (2016; prema Santoveña Casal, 2019), otvaraju profesionalne mogućnosti i omogućuju usvajanje novih znanja vezanih uz poučavanje te tako predstavljaju novi, pristupačniji oblik usavršavanja.

6. DOSADAŠNJA ISTRAŽIVANJA FORMATIVNOG VREDNOVANJA

Vrednovanje kao izuzetno bitan dio odgojno-obrazovnog procesa često je predmet istraživanja pa tako postoje i brojna istraživanja formativnog vrednovanja od kojih su neka prikazana u nastavku.

Autor Perović (1983; prema Mrkonjić i Vlahović, 2008) ispitao je mogućnost sudjelovanja učenika u ocjenjivanju, a rezultati su pokazali da 31,08% nastavnika misli da učenici mogu uspješno sudjelovati u međusobnom ocjenjivanju i samoocjenjivanju, 43,24% izjavljuje da mogu djelomično uspješno, a 26,68% nastavnika smatra da će biti prisutna pristranost učenika. S druge strane, 81,42% učenika smatra da može uspješno ocjenjivati usmene odgovore, 95,58% izjavljuje da je u stanju međusobno ocijeniti pismene odgovore bez ikakve pristranosti i 97,36% smatra da može objektivno ocjenjivati vlastite odgovore. Pokazalo se da učenici imaju želju za uključanjem u proces vrednovanja, a najveći skepticizam prema njihovom uključanju uočen je kod srednjoškolskih nastavnika (Perović, 1983; prema Mrkonjić i Vlahović, 2008).

López (2010) je u okviru studije slučaja provedene s tri nastavnika engleskog jezika istražila kako koriste formativno vrednovanje u učionici. Ustanovljeno je da nastavnici koriste formativno vrednovanje kako bi poboljšali proces učenja učenika, a važan aspekt formativnog ocjenjivanja je neprestano davanje povratnih informacija učenicima kako bi znali gdje su u procesu, kamo trebaju ići i što trebaju učiniti kako bi postigli taj cilj. Povratne informacije davale su se putem matrica za ocjenjivanje koje su važan dio procesa poučavanja i učenja. Zaključilo se da učitelji koriste formativno vrednovanje kako bi dali veću transparentnost procesu ocjenjivanja i kako bi osnažili studente samoprocjenama i procjenama.

Révész (2013) predstavlja istraživanje u kojem se ispitalo u kojoj su mjeri učenici u dobi od 14 godina sposobni razviti sposobnost samovrednovanja i jesu li spremni odgovorno postupiti u takvim situacijama te se pokazalo da su u organiziranim aktivnostima uspješno zamijenili nastavnikovo vrednovanje sa suradničkim vrednovanjem i samovrednovanjem.

Istraživanjem koje su provele Bursać i sur. (2016) pokazalo se da kontinuirano samovrednovanje učenika pozitivno utječe na razinu učeničkih postignuća i njihovu zainteresiranost za nastavne sadržaje.

Sardereh (2016) je u svom istraživanju pokazao da učenici nisu aktivno uključeni u proces davanja povratnih informacija te da je autoritet učitelja važniji od njihovog mišljenja. Nije im bilo omogućeno suradničko učenje i samo nekoliko učenika je dominiralo u raspravama. Tijekom ispitivanja i raspravljanja u učionici, učenici koji su točno odgovori dobili su pohvalu od učitelja, a kad bi učenik krivo odgovorio, učitelj bi ponudio odgovor ili uputio isto pitanje drugom učeniku.

Mentzer i sur. (2017) istražili su utjecaj formativnog suradničkog vrednovanja u timskim projektima na sveučilišnoj razini te su rezultati pokazali da su studenti nakon suradničkog vrednovanja dobili više ocjene na završnom projektu, imali višu ocjenu iz kolegija, bili kompetentniji i imali manje nedoumica u vezi kolegija.

Autorica Martišković (2019) istražila je stavove učitelja o formativnom vrednovanju, kompetentnosti za njegovo provođenje, učestalost vrednovanja i samovrednovanja te poteškoće koje se javljaju pri opisnom ocjenjivanju. Rezultati su pokazali da učitelji znaju što je formativno vrednovanje te smatraju da ima prednosti, ali se ne osjećaju dovoljno kompetentnima za njegovo provođenje. Koriste samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje, ali usprkos tome zaključuje se da je potrebna daljnja edukacija i stručno usavršavanje o strategijama i oblicima provedbe formativnog vrednovanja kako bi ono postalo sastavni dio odgojno-obrazovnog procesa.

Nakon prikaza istraživanja, može se zaključiti da se učenici osjećaju kompetentnima za provođenje samovrednovanja i vršnjačkog vrednovanja, te da su nastavnici svjesni brojnih prednosti koje formativno vrednovanje donosi, ali, usprkos tome, primjena formativnog vrednovanja ne predstavlja nešto uobičajeno u svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi. U drugom dijelu ovoga rada prikazat će se istraživanje formativnog vrednovanja u kojem će se proučiti i analizirati stavovi i praksa nastavnika španjolskog jezika u Republici Hrvatskoj te će se provjeriti ide li i ovo istraživanje u prilog dosadašnjim saznanjima.

7. ISTRAŽIVANJE

Vrednovanje kao esencijalni dio odgojno-obrazovnog procesa predstavlja veliku važnost teoretičarima i praktičarima školske pedagogije te učiteljima i nastavnicima jer ono utječe na sve aktere odgoja i obrazovanja. Ovo istraživanje, koje se bavi problematikom formativnog vrednovanja u srednjoškolskoj nastavi španjolskog jezika, nastoji osvijestiti i usmjeriti stručni interes nastavnika na ovo područje.

7.1. Problem i cilj istraživanja

U poučavanju španjolskog kao stranog jezika nedovoljno je istraženo područje vrednovanja pa je stoga odlučeno da će problem ovog istraživanja biti formativno vrednovanje u odgojno-obrazovnoj praksi iz perspektive nastavnika španjolskog jezika¹.

Ciljevi ovog kvalitativnog istraživanja bili su ispitati kako nastavnici definiraju formativno vrednovanje te istražiti njihove stavove i provođenje formativnog vrednovanja u nastavi španjolskog jezika. U istraživanju je stavljen naglasak na oblike formativnog vrednovanja, prednosti i nedostatke koji se javljaju pri formativnom vrednovanju te na vršnjačko vrednovanje i samovrednovanje učenika, ali i na kompetentnost nastavnika za njegovo provođenje.

7.2. Istraživačka pitanja

Istraživanje je usmjereno na stavove nastavnika o formativnom vrednovanju i njegovoj primjeni pa su iz tog razloga postavljena sljedeća istraživačka pitanja (IP):

IP 1: Što nastavnici podrazumijevaju pod pojmom *formativnog vrednovanja*?

IP 2: Koje elemente i unutar kojih domena u području stranih jezika nastavnici smatraju da je potrebno i poželjno vrednovati formativno?

IP 3: Koje su prednosti i nedostaci formativnog vrednovanja?

IP 4: Na koje se načine u nastavi provode vrednovanje za učenje i vrednovanje kao učenje?

¹ Termin „nastavnik“ u daljnjem tekstu koristi se kao naziv za nastavnike španjolskog jezika u srednjim školima.

7.3. Način provođenja istraživanja

Istraživanje se provodilo u lipnju, rujnu i listopadu 2020. godine te se temeljilo na telefonskim² razgovorima s nastavnicima. Prije provedbe nastavnicima je poslana molba za sudjelovanje u istraživanju te je s nastavnicima koji su pristali na sudjelovanje dogovoren termin telefonskog intervjua. Podaci su prikupljeni snimanjem razgovora koji su se zatim transkribirali.

7.4. Uzorak

Ispitanici su odabrani neprobabilističkim uzorkovanjem, te je uzorak činilo 8 nastavnika³ španjolskog jezika zaposlenih u ustanovama srednjoškolskog odgoja i obrazovanja na području Republike Hrvatske.

7.5. Postupci i instrumenti

U skladu s ciljem istraživanja korišten je kvalitativni pristup prikupljanja potrebnih podataka, odnosno, istraživanje se provelo metodom polustrukturiranog intervjua kako bi se dublje i temeljitije pristupilo problematici. Struktura svakog intervjua bila je unaprijed zadana (Prilog 1), uvodna pitanja odnosila su se na definiranje pojma i stavove nastavnika prema formativnom vrednovanju, srednji dio koncentrirao se na njegovu primjenu, a intervju je završavao nastavničkom procjenom vlastite kompetencije za provođenje formativnog vrednovanja. Sva pitanja bila su otvorenog tipa te je u svakom trenutku bila dozvoljena određena sloboda ispitanika u kreiranju i postavljanju novih pitanja. Uz dozvolu nastavnika, intervjui su se snimali diktafonom radi kasnije transkripcije razgovora i analize, a svaki intervju je u prosjeku trajao 30 minuta.

7.6. Obrada podataka

Nakon transkripcije svih telefonskih intervjua, odgovori su se detaljno proučili i analizirali te komentirali stavljajući ih u odnos s teorijskim okvirom. Izjave nastavnika kategorizirale su se prema postavljenim istraživačkim pitanjima u poglavlja: *Pogled nastavnika na formativno vrednovanje*, *Formativno i sumativno vrednovanje jezičnih vještina*, *Prednosti i nedostaci formativnog vrednovanja*, *Vrednovanje za učenje i vrednovanje kao učenje u praksi* i na kraju *Nastavničke kompetencije za formativno vrednovanje*.

² Intervjui su se provodili telefonski zbog pandemije uzrokovane SARS-CoV-2 virusom.

³ U analizi rezultata: N1-8.

7.7. Prikaz i analiza rezultata

7.7.1. Pogled nastavnika na formativno vrednovanje

Tražeci odgovor na prvo istraživačko pitanje „Što nastavnici podrazumijevaju pod pojmom formativnog vrednovanja?“ od nastavnika se tražilo da pokušaju definirati formativno vrednovanje te pojasne što ono obuhvaća. Na sam spomen teme, troje ispitanika (N1, N5 i N7) istaknulo je kako je kurikulum za nastavni predmet Španjolski jezik izašao nedavno pa je stoga formativno vrednovanje nov pojam kojemu se nisu pretjerano posvetili:

- *Aha, to je ono novo po reformi, mi smo to tek ove godine počeli, iako službeno nismo trebali formativno vrednovati u španjolskom, mogli smo ići po starom programu. (N1)*
- *Situacija je takva da je kurikulum španjolskog jezika izašao tek na proljeće, zapravo je tek od nedavno kod nas u školi uključeno formativno vrednovanje. Ja sam u školi koja je u eksperimentalnom programu i predajem i francuski pa sam recimo neke stvari počela primjenjivati ranije, ali u biti španjolski još nije zaživio punim plućim po tom pitanju novog kurikulumuma koji između ostalog obuhvaća i formativno vrednovanje. (N7)*
- *S obzirom na to da je nama kurikulum izašao tek u 3.mjesecu mi se nismo pošteno s tim pozabavili, sad tek krećemo raditi po njemu. (N5)*

Potpuno drugačiji komentar u kojem se navodi da formativno vrednovanje nije novi pojam i revolucionarno otkriće dobio se od N3 koji nadodaje: *Nervira me činjenica da se otkriva topla voda, postavljaju se stvari kao da nitko do sad nije radio ništa, osim stao pred razred, otvorio tekst i rekao odgovori na pitanja.*

Ipak, jedan ispitanik (N2) izjavio je da nije upoznat s terminom formativno vrednovanje, dok su ostali ispitanici u definicijama navodili ključne termine poput praćenja napretka (N1, N5, N6, N7, N8) i povratne informacije (N1, N3, N4, N5, N7) što je prikazano u nastavku:

- *Praćenje učenikovog procesa učenja i postizanje rezultata. To je učenicima kao putokaz da bi bolje naučili i da bi dobili bolju ocjenu, jer je njima ocjena uvijek bitna. (N1)*

- *Pod formativno vrednovanje smatram svu komunikaciju koja ide od nastavnika prema učeniku u smislu davanja povratne informacije, usmjeravanja u kojem pravcu može ić' poboljšanje, u smislu kako je odrađen određeni rad, što se može očekivat' u budućnosti, na koji način može napredovat', što može korigirat', pod tim mislim na apsolutno sve, i na raznorazne vrste bilješki koje se pišu i na komentare na pisanim radovima i na usmenom, uživo. Sve ono što je teacher response, sve što mu se kaže usput, bez da od toga radim nekakvu proceduru. Za mene to sve ulazi u formativno vrednovanje. (N3)*
- *Formativno vrednovanje je vrednovanje koje se radi tijekom školske godine, a njegov cilj je pružanje povratne informacije učeniku da može vidjeti kako napreduje. Obuhvaća usmenu povratnu informaciju, recimo nakon usmene aktivnosti kažemo što je bilo ok što nije bilo ok, isto tako može biti pismena bilješka u e-dnevniku. (N4)*
- *Kontinuirano praćenje učenika i dobra povratna informacija učenicima, roditeljima i profesorima. Obuhvaća bilješke koje su učenicima i roditeljima vidljivi u e-dnevniku. (N5)*
- *Skup praćenja napretka učenika. Obuhvaća inicijalni test da vidimo kakvi su rezultati s obzirom na prošlu godinu, tj. koliko je znanja ostalo. A nakon toga sve njihove manje uratke koje se ne mogu upisati kao sumativno vrednovanje, nego se moraju kao bilješke voditi. (N6)*
- *Prvenstveno obuhvaća nekakvo praćenje, bilježenje kod sebe ili u e-dnevnik, napredak učenika, njegove slabosti, koliko je uspješan u određenim područjima, koje strategije koristi. Mi smo uvijek pratili učenika, tako da se oduvijek daje povratna informacija, ono što je tu novo je to da se sve te povratne informacije u principu bilježe u e-dnevnik, tako da je sada puno više tog administrativnog dijela. (N7)*
- *Formativno vrednovanje obuhvaća praćenje napretka učenika, ono nije brojčana ocjena, nego je detaljniji opis. Usmjereno je pozitivno, u smislu poticanja napretka, ali je bitno opisati što je učeniku problem, ne ono što već zna, nego na čemu još treba poraditi. (N8)*

Svi nastavnici u definicijama su spomenuli pisane bilješke u e-dnevniku, a N8 detaljnije opisuje kakva ta bilješka treba biti: *Dobra zabilješka nije kad napišemo nakon provjere*

70%, to ne znači puno, ali kad napišemo da je učenik savladao uporabu prezenta, ali još mora poraditi na nepravilnim glagolima, onda je tu potpuno jasno što učeniku fali. Bilješka „Ne radi, lijen je“ nije dobra, nego ovo što sam rekla, napišemo „Ima problema u prezentu nepravilnih glagola“ i onda on zna, ovo sam naučio, a ovo trebam vježbat'. (N8)

Dvoje nastavnika (N1 i N7) pri definiranju je spomenulo pojam vrednovanje za učenje. U pogledu ispitanika N1 vidljiva je usmjerenost na brojčano ocjenjivanje, jer navodi da bi profesor trebao detaljno pregledavati zadaće, koje bi trebale biti različitih tipova uključujući i kreativne zadatke i nešto što će kasnije biti na testu, da vidimo koliko su usvojili, kako su koristili gramatičke oblike i koliko su usvojili leksik. Znači da profesor baš napiše koje bi bile greške kod pravog ocjenjivanja. Drugi ispitanik (N7) u svojoj definiciji spomenuo je vrednovanje za učenje napomenuvši da su to sve provodili i prije, samo je novo ime nadjenuto nekim stvarima. To⁴ su obične vježbice koje se rade na satu, klasični zadaci u kojima oni vježbaju ili ponavljaju primjerice prezent glagola i to nama profesorima također daje uvid u to koliko dijete razumije ili ne razumije prezent glagola. Učenici kroz te vježbe uče, uvježbavaju i razvijaju vještine, a nama je to uvid i informacija o tome koliko se oni dobro snalaze, znamo u kojoj smo fazi s kojim djetetom, ali i s cijelim razredom. N7 jedini nastavnik je koji u definiciji spominje i vrednovanje kao učenje kao dio formativnog vrednovanja te spominje vršnjačko vrednovanje i samovrednovanje u kojemu dijete samo razmišlja i procjenjuje svoje znanje.

Da je formativno vrednovanje korisno nastavnicima navodi i N5, a N7 detaljnije opisuje: dobijemo dojam što se može promijeniti ili prilagoditi kako bi djeci olakšali i kako bi se potaknuo razvoj određenih kompetencija. Mi sa svoje strane gledamo koje ćemo strategije i metode upotrijebiti da djeci najbolje prenesemo znanje, a tako bi i oni trebali razmišljati o tome na koji način uče, koje strategije su njima najuspješnije da, recimo, nauče glagole ili razumiju tekst. Samo ovi ispitanici (N5 i N7) pri definiranju formativnog vrednovanja spominju roditelje napomenuvši da roditelji imaju uvid u faze napretka (N5), te da može biti direktno upućen u to s čime dijete ima problema, s čime ima poteškoća (N7).

⁴ Vrednovanje za učenje

Kao cilj formativnog vrednovanja dvoje nastavnika (N1 i N4) istaknulo je pružanje povratne informacije učeniku da može vidjeti kako napreduje, jedan ispitanik (N5) ističe da služi kako bi profesori vidjeli napredak ili uočili stagnaciju te zašto je to tako, a jedan ispitanik (N7) naveo je i da je cilj da učenici *razmišljaju o procesu učenja i o svom učenju, o tome koliko su usvojili određeno gradivo, da postanu svjesni što su zapravo naučili ili ne, dakle, individualno promišljanje o svom napretku te da shvate kako učenje nije isključivo vezano za školu, nego da su to sposobnosti koje ih uče da uče u životu o svemu.*

N7 također je jedini ispitanik koji je u pri definiranju formativnog vrednovanja spomenuo strategije učenja, *koje strategije bolje koristi, koje slabije ili manje te koje strategije mu više koriste da bude uspješniji*, dok su ostali ispitanici pri definiranju skoncentrirani na to što učeniku zna ili ne zna/može ili ne može, a ne na to kako uči.

Na temelju svih odgovora može se sažeti da svi nastavnici, osim ispitanika koji je izjavio da ne zna što je formativno vrednovanje (N2), pod pojmom formativnog vrednovanja podrazumijevaju praćenje učeničkog napretka, davanje povratne informacije te njeno bilježenje u e-dnevnik, dvoje (N3 i N4) spominje još i usmenu povratnu informaciju, a jedan (N7) nadodaje samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje.

7.7.2. Formativno i sumativno vrednovanje jezičnih vještina

Kako bi se saznalo koje elemente i unutar kojih domena u području stranih jezika nastavnici smatraju da je potrebno i poželjno vrednovati formativno, nastavnicima je postavljeno pitanje „Koje jezične elemente smatrate da je bolje vrednovati formativno, a koje sumativno? Zašto?“.

Troje ispitanika (N2, N3 i N8) smatra da se sve četiri jezične vještine mogu i trebaju formativno vrednovati. N3 dodaje da se može *apsolutno sve formativno vrednovati, i usmenom i pismenom povratnom informacijom*, te da ne može zamisliti nijednu domenu ni vještinu koju se ne bi moglo formativno vrednovati. N2 smatra da je *sve potrebno opisno ocjenjivati i da je to najbolje, jer ocjene ne pokazuju realno znanje učenika*. Detaljnije objašnjava: *Nauče samo ono što im treba za ispit ili usmeno odgovaranje pa poslije kažu da su taj dio već odgovarali, a toga u jeziku nema. Znanje se samo nadograđuje i uvijek moraju znati prethodno obrađeno. Moj cilj je da se znaju sporazumjeti na stranom jeziku, a ne da nešto nauče napamet za ocjenu.*

Dvoje ispitanika (N4 i N6) ističe da su sumativno i formativno vrednovanje jednako važni te da je potrebno raditi i jedno i drugo, *kombinirati* (N6), odnosno, da *za svaku vještinu učenici trebaju dobiti feedback i na kraju ih treba ocijeniti sumativno* (N4).

Ostali ispitanici također smatraju da se može vrednovati formativno, ali ipak prednost daju sumativnom vrednovanju, ali i starim elementima ocjenjivanja što je prikazano u nastavku.

Prvi ispitanik (N1) navodi da učenicima daje povratnu informaciju, ali ju ne zapisuje u e-dnevnik: *Većinom zapamtim, ne zapišem. Kad, na primjer, imamo mali test ne pišem opisno tko je što pogriješio nego samo bodove, tek toliko da ih natjeram da nešto rade i da oni sami vide gdje griješe, a ja bih im na taj papir napisala kako bi to trebalo biti točno riješeno. Istaknula bih im grešku i objasnila ju na tim njihovim papirićima, ali ne u samom e-dnevniku.* Iz odgovora prvog ispitanika vidljiva je i usredotočenost na elemente ocjenjivanja koji se nalaze u e-dnevniku: *sumativno su zapravo ocjene koje idu u rubriku, znači imamo čitanje i slušanje, zapravo koliko razumiju, sad su čitanje i slušanje razdvojene rubrike, a onda imamo govorenje i pisanje. Izbačeni su vokabular i gramatika, dakle trebale bi biti izbačene jezične zakonitosti.* Mišljenje istog ispitanika je da bi se formativno trebalo ocjenjivati usmeno i pisano izražavanje, a da bi sumativno trebalo gramatiku pri čemu je dodano da *je sad dosta veliki problem oko gramatike, smatra se da bi trebalo prestati s ovim testovima u kojima se stavlja glagol u rečenicu, učenici bi trebali dobiti baš tekst.*

Skeptičnost oko novih elemenata ocjenjivanja izrazilo je još troje ispitanika (N5, N6 i N8) izjavivši da bi bilo bolje još uvijek gramatiku ocjenjivati sumativno jer je to učenicima *najbolja povratna informacija* (N6). N5 navodi da formativno vrednuje jezične i gramatičke strukture koje više nisu elementi ocjenjivanja: *Meni se ne sviđa što se sad gramatika i vokabular (što je do sad bio glavni element ocjenjivanja) ne može sumativno vrednovati, ali to onda svakako vrednujem formativno. Jer mislim da je to ipak polazište.* N8 smatra da je potrebno osvijestiti da se *gramatika i vokabular trebaju vrednovati, za razliku od ovoga u reformi Škola za život, ti elementi se trebaju vratiti i to vrednovati brojčanom ocjenom jer učenici onda ozbiljnije shvaćaju.*

N7 također daje prednost sumativnom ocjenjivanju, jer smatra da učenicima važnija brojčana ocjena:

- *Ne bih izdvojila neku vještinu za koju ne bih voljela da se vrednuje brojčano, odnosno sumativno. Na kraju krajeva, ono što se mora shvatiti da djeca, bez obzira na to koliko ih mi učimo i koliko god pokušavamo iz njih izbiti dio da se uči za ocjenu, oni i dalje uče za ocjenu. Tako da ih je vrlo teško natjerati koji puta da naprave određene stvari, a da ih se ne vrednuje. Oni će se potruditi i naučiti obično kada to donesi neku satisfakciju u obliku ocjene. Ne kažem da je to uvijek ili kod svih tako, ali generalno je to tako. Pokušava se s raznim reformama, ali to je jednostavno u našem mentalitetu usađeno kao takvo. U školu se ide, pišu se stvari da se dobije dobra ocjena. Iz tog razloga, ali i zato što ne mislim da nijedna vještina nije manje bitna u smislu da je se brojčano ne vrednuje. Ne bih izdvojila niti jednu koju ne bih brojčano ocjenjivala. (N7)*

Navedenih pet nastavnika (N1, N5, N6, N7, N8) vjeruju da se sve može vrednovati formativno, ali smatraju da je brojčano bolje jer ga učenici ozbiljnije shvaćaju te su, i oni i učenici, naviknuti na takav oblik rada.

Da bi se dodatno provjerilo koliko je nastavnicima važno formativno vrednovanje, postavljeno im je pitanje ima li za njih veću vrijednost sumativno ili formativno vrednovanje pri zaključivanju ocjena. Dvoje nastavnika (N1 i N7) dalo je prednost sumativnom vrednovanju, troje (N2, N3 i N4) formativnom, a preostalih troje (N5, N6 i N8) izjavilo je da ova dva oblika vrednovanja imaju podjednaku vrijednost.

Ispitanici koji su odabrali sumativno vrednovanje kao važnije (N1 i N7) argumentirali su to na sljedeći način:

- *Brojčano mi je važnije jer nisam prakticirala opisne ocjene prije ovog. Bili smo naviknuti na testove i usmene, i mi i učenici. Sad je to dosta neobično. (N1)*
- *Za mene je još uvijek brojčano na višoj razini. Bez obzira na to što smatram da je opisna ocjena vrlo važna i trudim se što više i njima na satu objašnjavati, davati im direktno povratne informacije i bilježiti ih u e-dnevnik za svaki zadatak koji oni obave čisto da imaju uvid u to. Mora se uzeti u obzir da ne uzimaju svi u obzir ozbiljno te opisne ocjene niti ozbiljno shvaćaju povratne informacije kada im se kaže što im ne ide dobro i što bi trebali ponoviti. Često se desi da oni to neće poslušati, pročitat će u e-dnevniku pa će zaboravit na to. I dalje imaju osjećaj učenja za ocjenu, to je i dalje normalno. Trebat će proć još puno godina,*

puno treniranja da se dođe do drugačijeg načina razmišljanja. Ima djece koja zaista jako cijene te povratne informacije i kojima to jako puno znači i točno se vidi da oni porade na tome što se njima sugerira, da oni zaista poštuju te savjete i to je nešto što ću ja sigurno nagraditi brojčanom ocjenom. Kod nas jednostavno nije moguće zaključiti ocjenu samo na temelju opisne ocjene, jedino su maknuta računanja aritmetičke sredine, toga više nema ni u e-dnevniku. Međutim ide se i dalje za tim da to ostane taj neki prosjek ocjena. (...) Tako da nije ta opisna ocjena dosegla tu neku veliku važnost da može odlučivat' o zaključnoj ocjeni, nažalost. (N7)

S druge strane, troje nastavnika kojima je bitnije formativno vrednovanje (N2, N3, N4) napominju da im prosjek nije bitan te da su im važnije bilješke od ocjena. N2 smatra da zaključivanje ocjena na temelju prosjeka *nikako nije pošteno, gledam puno više po bilješkama nego po ocjenama* što često dovodi do problema s učenicima, ali i s roditeljima koji se *žale jer gledaju prosjek koji često ne prikazuje njihovo znanje*. Na kraju govori kako sveukupni dojam o učeniku te usmeno izražavanje koje je *puno važnije od pismenog (jer su neki vješti u prepisivanju i predaju eseje s izrazima koje nikako ne mogu znati, što sve bilježim)* utječu na formiranje zaključne ocjene. Slično tvrdi i N3 kada govori da je *formativno jednako važno kao i sumativno, čak u ovoj situaciji⁵ kada ne mogu 100% tvrditi što je samostalni rad, a što nije, važniji mi je formativni*. Dakle, N3 navodi da su se nakon održavanja nastave online putem ocjene zaključivale na temelju bilježaka, iako su bile u neskladu s brojčanim ocjenama, dok se prije online nastave uzimalo jednako u obzir i sumativno i formativno vrednovanje, poput preostalih ispitanika.

Nastavnici kojima je jednako važno sumativno i formativno vrednovanje (N5, N6, N8) kao najbitniji faktor u zaključivanju ocjena ističu napredak učenika:

- *Kombiniram. Ne dajem olako niti dobre niti loše brojčane ocjene, a formativno mi jako puno znači i utječe ako su između dvije ocjene. Bitan mi je taj napredak koji se više vidi iz formativnog nego iz samih ocjena.* (N5)
- *Jedno i drugo ima vrijednost, prosjek me ne zanima, bitan mi je napredak ili pad ocjene.* (N6)

⁵ Misli na online nastavu

- *I jedno i drugo treba uzeti u obzir, pogotovo kada se radi o napretku učenika. Kad on na početku ima poteškoća, iz bilo kojeg razloga, i onda kad vidimo napredak na nekom području, onda bez obzira na brojčane ocjene i aritmetičku sredinu, treba nagraditi učenika. Ali i obrnuto, ako učenici u početku rade dobro pa se onda opuste isto tako. Dakle i jedno i drugo zajedno pokazuje što je naučio. Ne stara slava što je znao prije, niti stari grijesi. Zato i postoji formativno vrednovanje, da vidimo je li se okoristio od onoga što smo mu napisali kao bilješku ili osvijestio kako treba učiti, što treba popraviti. (N8)*

Zaključno, mišljenja nastavnika podijeljena su, većina ih misli da se sve četiri jezične vještine mogu vrednovati formativno, ali svejedno prevladava mišljenje da sumativno vrednovanje ima veću vrijednost.

7.7.3. Prednosti i nedostaci formativnog vrednovanja

Na pitanje koje su prednosti i nedostaci formativnog vrednovanja, nastavnici su opširno opisivali poteškoće koje se javljaju, ali naveli su i nekoliko pozitivnih aspekata koji će se navesti prvi.

Kao prednost formativnog vrednovanja, najviše nastavnika (N1, N2, N3, N4, N5, N7, N8) navodi korist učenicima:

- vide probleme, svoje pogreške i uče na njima (N1, N8),
- dobiju povratnu informaciju (N5) *kako im nešto ide* (N3),
- pozitivna povratna informacija je veliki motivacijski faktor (N2, N4)
- *Ako se prezentira učeniku na razumljiv način može imati jako puno koristi od toga, čuje kako napreduje te se poboljša u procesu usvajanja gradiva. (N4)*
- *Piše u dnevniku crno na bijelo kako stvari stoje, što treba popraviti, u čemu je dobar i sugerira mu se na svakakve načine koje strategije može primijeniti. Usmjeravanje i poticanje u učenju sjajna je stvar za učenika. (N7)*

Samo jedan ispitanik (N3) navodi da je jedna od prednosti formativnog vrednovanja vršnjačko vrednovanje koje *ima jako veliku vrijednost jer produbljuje razumijevanje i kod onoga tko je vrednovan i onoga koji vrednuje pa dva učenika imaju korist od vrednovanja.*

Nadalje, četvero nastavnika (N4, N5, N6, N7) ističe da je formativno vrednovanje veoma korisno njima samima:

- *Vidim učeničku perspektivu koju možda inače ne vidim ako se oslonim samo na svoje dojmove, ovako direktno čujem što oni misle. Odmah znam što za idući sat moram više ponavljat', a što manje. (N4)*
- *Meni je dobro kad vidim tako nešto pa znam što treba ponoviti ili više raditi. (N5)*
- *Mogu bolje pratit' napredak učenika. (N6)*
- *Nama stvarno daje uvid u mnogo stvari. (N7)*

Dvoje nastavnika (N5 i N8) u svojim odgovorima spominje i roditelje te napominju kako je formativno vrednovanje korisno i njima jer dobiju informaciju o tome *gdje dijete ima problem* (N8).

Kao posljednju navedenu prednost formativnog vrednovanja istaknut će se izgradnja odnosa između nastavnika i učenika koju je spomenuo samo jedan ispitanik (N7):

- *Kad porazgovarate s djetetom, kad personalizirate bilješku, kad mu se osobno obratite i kažete mu što i kako, kad ga pohvalite za nešto, kad mu objasnite što i kako bi nešto trebao, tada gradite odnos s njim. I vaši satovi s takvim izgrađenim odnosima sigurno izgledaju drugačije nego što izgledaju u nekim situacijama. Kad dijete osjeti da Vam je stalo do njega i do njegovog obrazovanja i do toga da ga se nešto nauči, imat će drugačiji stav prema Vama i prema radu. To je nešto što mogu iz afektivne strane staviti kao prednost.*

Što se tiče negativnih strana formativnog vrednovanja, samo jedan ispitanik (N4) izjavio je da se ne može sjetiti niti jednog nedostatka formativnog vrednovanja, jedino da može ovisiti o formulaciji, *jer ako povratnu informaciju nastavnik formira na negativan način, učenik može biti demotiviran za daljnje učenje*. Također navodi:

- *Nije mi žao potrošiti vrijeme na to jer mislim da je učenicima korisno davati povratne informacije. Usmeno se može obaviti na vrlo efikasan način, u dvije-tri rečenice, učeniku je odmah jasno. Jako je bitno da ih se cijelo vrijeme navikava raditi' na taj način, tako da oni znaju odmah dešifrirati što im ja kažem. Nije da to napravim jednom u tri mjeseca pa im ništa nije jasno i ispadnu problemi, nego ih baš treba naviknut' i što više raditi' formativno. (N4)*

Svi ostali nastavnici (N1, N2, N3, N5, N6, N7, N8) istaknuli su da formativno vrednovanje zahtijeva puno vremena i truda, što se, sudeći prema odgovorima nastavnika, pokazalo kao njegova najveća mana. Neki od argumenata su:

- *Ja imam 28 učenika po razredu i meni je strašno teško stalno raditi takva vrednovanja. Jednostavno ne stižem to. U svakom slučaju, mislim da ovisi puno o broju učenika, jer je to profesoru dodatni posao koji umara i to je onda najveći problem. Na primjer s 10 učenika je predivno i onda se može lijepo raditi, upozoriti na pogreške, ali 28 je jako teško. (N1)*
- *Jako puno vremena mi oduzima opisno ocjenjivanje, često si pišem natuknice pa kasnije upisujem ili isti čas u dnevnik, ovisno o situaciji. Teško je sve odmah zapisati. Po meni sat premalo traje, trebao bi trajati 60 minuta. (N2)*
- *Jako je teško kad imaš puno učenika, u kojem trenutku to sve zapisati. Oduzima jako puno vremena, ako želiš to kvalitetno napraviti'. Jako je teško provedivo za sve učenike redovito. I pripremit' se za to, što ćeš im dat, na koji način ćeš im dat', na koji način ćeš to provest'. Jako puno vremena i truda zahtijeva. Nema predviđenog vremena za to, ako imam 25 učenika, da svakom idem napisat' samo jednu rečenicu, ode mi vrijeme. Na satu ne stignem pa onda mogu i zaboravit'. (N5)*
- *To je profesoru dosta velik posao, ako želi to dobro napraviti, ako nije copy paste. Iziskuje puno truda da se to napiše, a nije moj trud uložen u upisivanje njegovog napretka ekvivalentan njegovom rezultatu nakon toga. (N8)*

Ispitanik N7 je naveo vrijeme kao negativnu stranu, ali je slično kao i N4 izjavio:

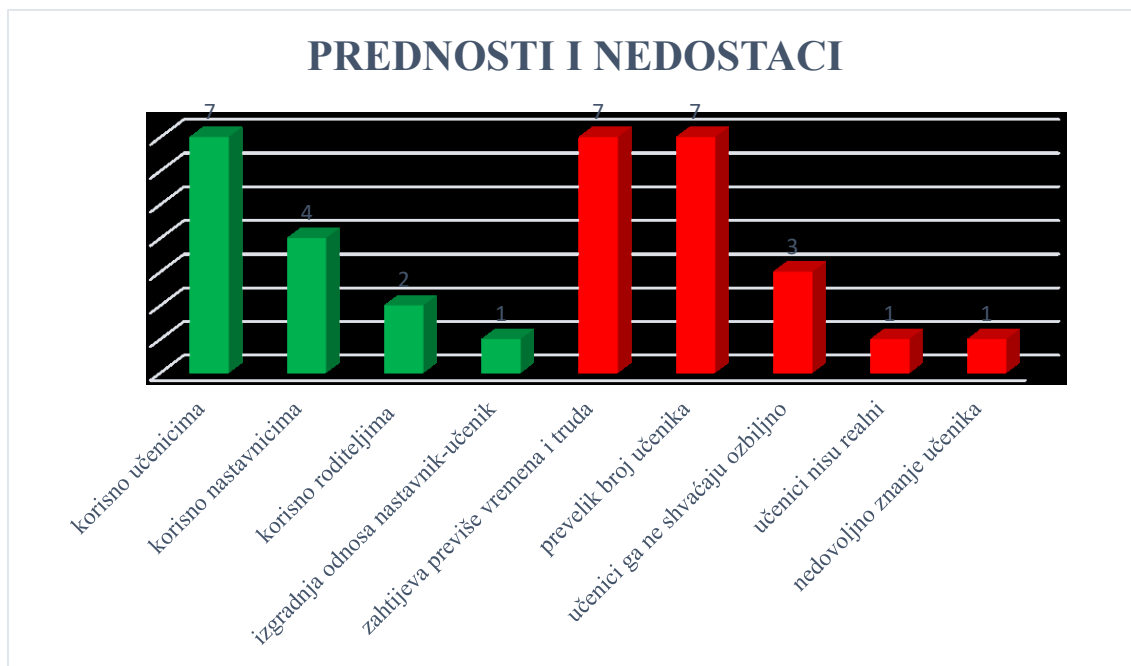
- *S druge strane, nije mi to žao, smatram to ključnim i užasno bitnim, uputit' nekom riječ na satu i usmjerit' ga ili upisat' nešto u e dnevnik. Smatram to previše bitnim da bi onda svoje vrijeme stavila na prvo mjesto, ipak mi je ovo važnije.*

Osim što je 7 ispitanika istaknulo da formativno vrednovanje uzima puno vremena s kojim nastavnici ne raspoložu te da je uz to i prevelik broj učenika u razredima, troje (N1, N7, N8) ih je izjavilo da je problem i to što učenici ne shvaćaju ozbiljno formativno vrednovanje, čega su se nastavnici dotaknuli i ranije u razgovoru. Svoje mišljenje potkrepljuju i primjerima iz prakse:

- *Ja nažalost mislim da su oni toliko usmjereni na sumativno vrednovanje, da ih zanima samo koliko bodova će dobiti. Ja im svaki put istaknem da pogledaju te svoje greške na malom testu, ali nisam baš imala osjećaj da njih to zanima. Ima učenika koji su inače savjesni, ali to sve ovisi. Mi kao profesori smo im dali mogućnost da vide te svoje greške, a sad je dalje na njima da vide kako će to iskoristiti. (N1)*
- *Veći je efekt kad učenik dobije lošiju ocjenu, nego da ja uporno pišem bilješke. To oni ne doživljavaju dovoljno ozbiljno kao što dožive jedinicu ili dvojku. (N8)*
- *Djeca su svjesna čak i kad se sama ocjenjuju i kod vršnjačkog vrednovanja, oni jesu svjesni svojih slabosti i oni su tu prilično iskreni i realni, ali i sami će priznat' da se neće pretrgat' da te stvari promijene. Oni će reć' šta oni misle da trebaju promijenit' i na koji način i mi ćemo o tome razgovarat'. Onda ih ja nakon toga pitam što od toga će primijenit' do idućeg puta i oni se nasmiju jer je to tako, ja Vam sad iskreno govorim. To je realnost. (...) Ja se nikad na njih neću naljutit', jer znam kako stvari stoje. Možemo mi sto puta razgovarat' o nečemu, možda će njih dvoje-troje nešto napraviti, njih 25 neće. Ali to je ok. Napraviti će za godinu-dvije. Teško je izbit' cijeli jedan način školovanja i način razmišljanja, jer ja radim sa srednjoškolcima, oni su već dugo u sustavu obrazovanja i naučeni su razmišljat' na jedan način. To se ne može promijenit' od danas do sutra. (N7)*

Suprotno od N7, N2 ne misli da su učenici iskreni i da realno procjenjuju svoje znanje te kao nedostatak formativnog vrednovanja navodi da učenici *misle da znaju više nego što znaju, čak su i realniji u samovrednovanju nego u vršnjačkom vrednovanju, često podilaze kolegama, podupiru se da im netko kasnije ne bi zamjerio*. Kao još jedan nedostatak, N1 ističe da *učenici prvog razreda nemaju dovoljno znanja da bi se samovrednovali ili vredovali druge*.

Odgovor na treće istraživačko pitanje sažeto je prikazan na Slici 1 na kojoj su grafički prikazane prednosti (zelenom bojom) i nedostaci (crvenom bojom) formativnog vrednovanja prema učestalosti navođenja.



Slika 1. Grafički prikaz navedenih prednosti i mana formativnog vrednovanja

7.7.4. Vrednovanje za učenje i vrednovanje kao učenje u praksi

Kako su nastavnici tijekom intervjua često spominjali praćenje i bilježenje napretka učenika te davanje povratnih informacija, u ovom dijelu intervjua veći naglasak stavio se na vrednovanje kao učenje, odnosno, nastavnike se pitalo koliko se često koriste vršnjačko vrednovanje i samovrednovanje u odgojno-obazovnoj praksi te se tražilo da opišu na koji način i kada.

Troje nastavnika (N1, N5, N6) izjavilo je da nemaju vremena za vrednovanje kao učenje ili da ga jednostavno ne prakticiraju:

- *To je sad skroz novo, evo iskreno ni ja se još nisam skroz ufurala u to. Još i ja učim kako na najbolji način raditi, još ni ja nisam sigurna što je tu dobro, a što ne.* (N5)

N1 ističe da ne provode vršnjačko vrednovanje jer *učenici ne znaju dovoljno da bi prepoznali greške*, a za samovrednovanje nemaju dovoljno vremena iako *svaki udžbenik ima samovrednovanje, to već dugo referentni okvir koristi*. Nadodaje:

- *To je zgodno da oni malo vide svoje znanje, ali mi to ne stignemo, zato što jako malo radimo po udžbeniku. Taj dio onda skroz preskočimo. To je jako zgodno za ove u školama stranih jezika, jer ti upitnici baš motivirajući znaju biti. Ovo naše je drugačije školovanje pa to ne primjenjujemo.*

Udžbenika su se dotakli i N5 i N6, navodeći da su *zastarjeli* (N6), te da su *upitnici za samovrednovanje dosta loši* (N5). N5 ističe da bi se samovrednovanje puno češće provodilo kada bi u *udžbeniku to bilo malo više razrađeno da imam sve spremno pa da ne moram ja sve pripremati*. Iako nemaju vremena za samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje jer u *45 minuta ne možete baš puno takvih stvari napraviti'* (N6), N6 ističe da bi se u *blok satu mogli malo više posvetiti tome, jer smatram da je i jedno i drugo jako dobro*.

Ostali nastavnici tvrde da se u njihovim učionicama prakticira vrednovanje kao učenje te navode primjere iz odgojno-obrazovne prakse.

Dva ispitanika (N2 i N4) izjavili su da potiču učenike na samovrednovanje nakon usmenih ispitivanja tražeći od njih da procijene *koju ocjenu zaslužuju* (N4). Osim tada, N4 ističe da učenicima često daje da ispunjavaju portfolio te ne vidi ništa negativno u njemu:

- *Meni je to jako bitno, volim taj dio obraditi i mislim da je koristan. To se može napraviti u 10 minuta tako da mislim da vrijeme nije ograničavajući faktor.* (N4)

N8 istog je mišljenja te navodi:

- *Samovrednovanje jako dobro funkcionira. Ne morate tu puno izmišljat' kada govorimo o stranim jezicima, može se koristiti jezični portfolio koji ima vrlo lijepo razvijene opisivače i za sve 4 jezične vještine opisuje razine od A1 do C2. Mogu se koristiti ti opisivači da učenik osvijesti što može. Učenik mora sebi označiti' što zna, tu nema moje ocjene pa da označi da sve zna.* (N8)

S druge strane, jedan ispitanik (N3) kritizira portfolio, odnosno, način na koji neki nastavnici postupaju s procesom samovrednovanja ističući da se:

- *samovrednovanje često svede na zadovoljavanje forme i na vrlo jednostavna kratka anketna pitanja upravo zato što se na taj način štedi vrijeme, a zadovolji se forma. Na kraju svakog sata date 3 pitanja: „Što sam danas naučio?“, „Što mi*

je bilo teško?“ i „Kako mi se sviđa“, dakle forma je apsolutno zadovoljena. Koliko to ima smisla i koliko to daje materijala za daljnji napredak - ne znam. Ponekad možda da, ponekad ne, pogotovo ako nastavnik to ni ne pogleda. Što mislim da se često događa. (N3)

Jedino N7 navodi da razgovara s učenicima nakon što se samovrednuju:

- *Označavaju u tablicu što znaju ili ne znaju, a nakon toga komentiramo, nije da se potpišu i sve predaju meni, nego idem od jednog do drugog i razgovaramo o tome što su označili i zašto. Ako recimo imam drugačije mišljenje od njihovog, onda im opet to na suptilan način kažem i pokušam im pokazati da stvari možda ipak nisu takve. Često se desi da su prekritični prema sebi, razmišljaju lošije o sebi, često se podcjenjuju. Prednost je da onda možete reći djeci da ipak znaju i mogu to, dobro si to napravio i potaknut' ga. (N7)*

Što se tiče vršnjačkog vrednovanja, dva ispitanika smatraju da se vršnjačko vrednovanje može provoditi na višim stupnjevima (N6), kada učenici više toga mogu napraviti samostalno ili u paru (N7). N8 u svom odgovoru navodi prednosti i smjernice za njegovo provođenje:

- *Jako je korisno zato što inače čovjek ne vidi svoju grešku, gledaš u nešto i ne vidiš gdje si pogriješio, a u tuđem radu vidiš sve. Vršnjačko vrednovanje stavlja učenika u situaciju da gleda tuđi uradak svojim očima, ali mu je definitivno potrebno dati upute što on treba gledati na tuđem papiru. Na primjer, nakon što napišu esej, zamijene papire i dobiju smjernice što trebaju pratiti u tuđem eseju i označiti je li se to ostvarilo ili nije. Iz mog iskustva, učenici su puno stroži nego kad mi ocjenjujemo, pogotovo ako nisu dobili dobre i detaljne smjernice. Dakle, trebamo ih naučiti da se treba poštovati unaprijed postavljene kriterije, ovo su elementi koje trebaš tražiti. Vrlo odgovorno i vjerodavno tome pristupaju. Dakle, njima je korisno jer vide tuđe greške, a i korisno je onome kome se to radi.*

Upute kako i što vrednovati učenicima daje i N7 što opisuje davajući dva primjera iz vlastite prakse:

- *Učenici u grupi moraju snimit' video na neku temu i onda ostali pogledaju te videiće. Prije toga im kažem uvjete koje moraju ispunit' u videima, a onda im*

složim jednu tablicu koja služi kao listić za ocjenjivanje, da provjere jesu li se ispoštivali postavljeni uvjeti. Zato što sam shvatila da ako je to slobodno vršnjačko vrednovanje, da će oni reći da je sve bilo super, jer im je svima neugodno reći da nije dobro napravljeno zbog nekakve razredne solidarnosti, neće nekome dati neku lošu ocjenu. Prema sebi su kritični, a prema drugima ipak nisu. Tako da mi je draže dati taj listić koji sadrži konkretna i objektivna pitanja, a na kraju razgovaramo o tome je li im neki rad bolji i zašto. Ili je svatko slagao test u bilježnicu, par kratkih vježbica o nekom području, jer im to služi kao ponavljanje za test. Svatko je napravio svoj test pa su se zamijenili i svatko je rješavao tuđi test pa su se međusobno i ocjenjivali. Pa sam ja svakom prokomentirala i sugerirala što još mora popraviti, što mu ide dobro. I sugerirala im kako da daju kolegi povratnu informaciju o testu. (N7)

N4 i N5 također navode da si učenici međusobno pregledavaju radove:

- *Dam im pred test, pošto ne možemo ocjenjivat gramatiku i vokabular, dam im takve zadatke da riješe i onda da se zamijene i isprave. Tako da sami vide što je dobro, što ne. (N5)*
- *Vršnjačko vrednovanje se kod mene koristi dosta. Oni moraju raditi neke radove i onda si međusobno izmjenjuju ideje, ocjenjuju se, procjenjuju jedni druge. Kod mene se to većinom svodi na pisane radove. Ali i kod prezentacija, nakon izlaganja ostali učenici komentiraju što je bilo dobro što nije bilo dobro. (N4)*

I posljednji primjer vršnjačkog vrednovanja je:

- *Radim intervju za posao u kojem učenici dobiju uloge, neki su poslodavci, a neki traže posao, sami sastavljaju svoj curriculum vitae, osmišljavaju identitet osobe koja se treba zaposliti. Na temelju toga učenici prođu nekoliko krugova intervjua, poslodavci intervjuiraju sve kandidate. Kandidati komentiraju način na koji su ih poslodavci intervjuirali, a poslodavci biraju učenike koje bi zaposlili. Oni komentiraju način na koji su pristupili intervjuu, što su govorili i kako je to sve skupa bilo. To super funkcionira. Uoče sve elemente o kojima se prije razgovara. Cijeli razred sudjeluje, komentiraju, svima koristi i jako dobro to naprave. To je usmena povratna informacija, njihovo međusobno vršnjačko vrednovanje, više učenika komentira iste stvari i ukazuje na pozitivne stvari i na poteškoće. Ja na to*

potrošim 2 ili 3 sata, cilj je da se oni poboljšaju, da isprave pogreške iz prethodnog intervjua, a onda još i komentiraju praktički svatko svakoga. To smatram izuzetno vrijednim. I njima se sviđa jer dobiju puno informacija o tome kako im nešto ide. To uključuje puno vremena, puno planiranja od moje strane, dok odlučim u kojoj grupi će tko biti, što će raditi, trčim po učionici. Za mene takav način ima smisla, anketni listić koji te pita je li ti bilo zanimljivo ili nije, pitanja da/ne koje nitko nikad ne pogleda, nema mi nikakvu težinu ni rezultat.
(N3)

Kao i većina nastavnika, i N8 vrednovanje kao učenje provodi nakon što se obradi neka cjelina te navodi da su *gradivo, samoevaluacija, vršnjačko vrednovanje pa ispit jedan krug koji služi da se greške profiltriraju dok to ne dođe do mene i onda su prošli cijeli postupak kroz koji sam ih ja vodila*. Definira vrednovanje kao učenje kao *aktivno sudjelovanje u procjenjivanju nečijeg uratka* (N8).

Nakon razgovora o primjerima iz prakse, nastavnike se pitalo što misle kakav utjecaj ima formativno vrednovanje na učenike i njihovo učenje te ima li ga uopće. Petero ispitanika (N1, N2, N3, N4, N6) izjavilo je da ima pozitivan učinak, jedan ne može procijeniti (N5), a dvoje (N7, N8) smatra da nema utjecaj. Dobro utječe na učenike jer *vide koliko i kako su naučili pa ih to potakne na rad* (N1), *motiviraju ih pohvale i dobre bilješke koje dobivaju drugi učenici* (N2), *motivira ih pozitivna povratna informacija* (N6), ali bitno je da ih se navikne na taj način rada (N4) i nakon toga treba nešto slijediti, a ne se odraditi *formativno vrednovanje pro forma* (N3).

N5 navodi: *Za to treba vremena. Oni se isto moraju naučiti. Na početku kad im to date oni će i muljati i lagati dok ne shvate da sami sebe varaju. Na tome isto treba raditi, i mi i oni se trebaju naviknuti na to, onda će imati utjecaja. Za sad iskreno ne mogu procijeniti, tek smo krenuli na taj način raditi, ali mislim da bi trebalo imati i da će imati, samo i oni moraju preuzeti odgovornost za svoje učenje.*

Za kraj, N7 i N8 smatraju da formativno vrednovanje nema utjecaj na učenike i njihov proces učenja jer, kako je već prije u intervjuiima bilo istaknuto, *učenici ga ne shvaćaju ozbiljno* (N7) i *puno veći utjecaj imaju brojčane ocjene* (N8).

Iz odgovora svih nastavnika može se uočiti da se vrednovanje za učenje u nastavi najčešće provodi davanjem povratne informacije i njenim bilježenjem u e-dnevnik, samovrednovanje ispunjavanjem upitnika, a vršnjačko vrednovanje komentiranjem pismenih radova i usmenih izlaganja kolega.

7.7.5. Nastavničke kompetencije za formativno vrednovanje

Na kraju svakog intervjua nastavnike se zamolilo da procijene svoju kompetentnost za provođenje formativnog vrednovanja u nastavi, jer su prijašnja istraživanja (prikazana u teorijskom dijelu ovoga rada) pokazala da se nastavnici često ne osjećaju kompetentnima u području vrednovanja zbog površnosti inicijalnog obrazovanja i izostanka dodatnih edukacija. Ni u ovom istraživanju nisu dobiveni pozitivni odgovori.

Samo jedan ispitanik (N8) smatra da formativno vrednovanje nije nešto komplicirano za što bi trebale posebne kompetencije:

- *Profesor na početku kad počne raditi uglavnom ne zna, ali kad mu se ukaže da treba pratit' korak po korak i kad učenika ispravljáš gdje mu je greška i on se vrati i popravi kako treba, onda ide. Znači nema tu nikakve filozofije, u razredu pratimo je li učenik nešto uspio ili nije, ako nije uspio, onda napišemo koji dio nije uspio. Nema tu neke filozofije kako nešto formativno vrednovati, bilježiti kako učenik napreduje. Jednostavno bilježiš što se događa u razredu, samo treba znati što je to što trebaš pratit'. Znači profesor kad počne raditi, osvješčuje ishode, što treba napraviti, što mu je cilj do kraja školske godine i on prati u kolikoj mjeri se taj ishod postigao. I onda jednostavno prati, verbalizira to što je primjetio.*

Dvoje ispitanika (N3 i N7) smatraju se kompetentnima za provođenje formativnog vrednovanja, ali isključivo zahvaljujući drugom jeziku kojeg predaju:

- *Meni ide u prilog to što dugo radim, što sam mentor na praksi iz engleskog jezika pa sam tu prošla seminare tako da ja sa tim nemam nikakvih problema. Zadnjih 15 godina sjedim na stručnim ispitima kao mentor pripravnicima, radim za fakultet kao mentor studentima engleskog jezika. Ja sam kroz sve to naučila. Da sada počinjem radit', nema baš edukacije. Čak i da sam sve ove godine samo radila u školi i da nisam ušla u suradnju s fakultetom i u stručne ispite, mogla bih*

odraditi 30 godina staža, a da imam jako, jako malo edukacije u smislu vrednovanja. (N3)

- *Istina je da nema edukacija što se tiče španjolskog, ja imam tu sreću da predajem i francuski. Francuski je taj kurikulum uveo na vrijeme kad i svi ostali, a uz to sam i ja u sklopu eksperimentalne škole godinu ranije od svih ušla u program Škole za život tako da su naše edukacije krenule prije par godina. Na Loomenu, uživo u školi, na skupovima itd., tako da smo mi stvarno prošli sve i svašta. Ne mogu reć' da nisam educirana, vrednovanje je uvijek neka diskutabilna tema i koliko god edukacija svi prošli, to će nam uvijek svima bit trn u oku koji je zapravo najkompliciraniji i najsloženiji dio svega toga. Educirala sam se za jako puno stvari što se tiče te nove Škole za život i cijelog tog drugačijeg načina vrednovanja i poučavanja, međutim samo jednu edukaciju smo imali za vrednovanje, ali za francuski, koja mi se nije svidjela jer je bila organizirana na taj način da samo mi radimo, a mentori nam ništa nisu pojasnili kako i šta. Ali kroz nekakvu praksu i kroz metodički priručnik koji smo dobili i u kojem imamo određene primjere mogla sam iz tih primjera i na temelju iskustva i kroz ostale vrste edukacija dobiti dojam o tome i moram priznat' da jesam prilično educirana o tome, ali isključivo zahvaljujući francuskom. Da me se pitalo zahvaljujući španjolskom, ne bih znala apsolutno ništa. U španjolskom tek započinje to doba. (N7)*

Jedan ispitanik (N1) također navodi da formativno vrednovanje nije razvijeno u španjolskom jeziku:

- *Ja bih rekla da je to sve već godinama u stranim jezicima, već od ZEROJ-a, zna se za te vještine i kako se one potiču i novi udžbenici imaju puno vježbica za DELE, ali mi nemamo nove udžbenike. Mi opet kasnimo. Sve moramo sami smisliti, uzeti iz neke druge knjige. Problem je što mi nemamo dovoljno materijala, moramo se sami snalaziti i ulagati svoj novac u dodatne materijale i druge knjige.*

Ostali ispitanici (N2, N4, N5, N6) izjavljuju da nema dovoljno edukacija u području vrednovanja, a ako ih i ima, nisu pretjerano korisne:

- *Imala sam edukaciju u jednoj školi stranih jezika o tome što ne smije bit' na testu i sudjelovala sam na jednoj o tome kako se ispravljaju pismeni radovi. Područje*

vrednovanja je inače jako slabo zastupljeno u obrazovanju. Nismo imali nikakvu obuku. Mislim da bi i djecu trebalo obučiti kako se samovrednovati i kako vrednovati vršnjake. Nas uopće nitko o tome ne informira, ja nisam nikad od nikoga čula ništa o samovrednovanju i vršnjačkom vrednovanju. Vjerujem da to postoji negdje zapisano i da se ljudi bave metodikom stranih jezika, ali mi s time nismo upoznati. (N2)

- *Imali smo neke edukacije u Loomenu sad kad je bila reforma. Ali prije toga jako malo. Tako da se treba samostalno proučavati, za španjolski nažalost gotovo ništa edukacija nije bilo. Mi Španjolci nažalost nemamo puno mogućnosti za edukacije, osim ako si sami ne nađemo negdje. (N4)*
- *Imali smo sad te edukacije preko Loomena, ali po meni nisu baš bile dobre. Oni su se više koncentrirali na terminologiju novu koja je jako zbunjujuća, samo prevedena s nekog stranog jezika. Pogubimo se svi u tim nazivima, nije da ne znamo što je to, svi nastavnici znaju što je što i što bi trebalo biti, ali to u praksi nije baš tako jednostavno. Nema baš puno dobrih primjera koje smo dobili. Što meni znači primjer iz matematike s kojim su me učili na edukaciji? Meni trebaju konkretni primjeri, ali mislim da sam se dobro snašla. Sama isprobavam što ide, što bolje funkcionira. Nekad neke stvari koje ja mislim da sam dobro zamislila, vidim da u praksi nije tako, onda mijenjam. Trebalo bi nas malo bolje educirati'. Ne nas mučit s teorijom, to svi razumiju, nego treba dat što više dobrih primjera koji su isprobani u praksi. Najbolje prolazi što se mi profesori međusobno savjetujemo. Kažemo šta nam je dobro, šta ne, to je još najbolja edukacija. Ono što imamo od ministarstva i agencije je dosta loše. (N5)*
- *Mislim da bi nam trebale edukacije, ne mogu reć' da sam 100% kompetentna u tom području jer je to nešto ajmo reć' novo. I pogotovo se nama koji radimo već dulje vrijeme teško prebacit', plivat' u tom moru informacija, a zapravo nemate konkretne informacije. (N6)*

Od 8 ispitanih nastavnika, 5 ih se ne smatra potpuno kompetentnima za provođenje formativnog vrednovanja u nastavi španjolskog jezika što je zabrinjavajuća činjenica uzimajući u obzir da još dvoje ispitanika tvrdi da se osjeća kompetentnima isključivo zahvaljujući drugom predmetu kojeg predaju. Njih sedmero ističe da su potrebne dodatne edukacije vezane općenito za područje vrednovanja pa tako i za formativno vrednovanje.

7.8. Rasprava

Provedeno istraživanje pokazalo je da nastavnici pri definiranju formativnog vrednovanja izjednačuju taj pojam s opisnim ocjenjivanjem, generalno zanemarujući vrednovanje kao učenje, odnosno samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje. Neke od metoda vrednovanja za učenje su postavljanje pitanja, provjere domaćih zadaća, kraće pisane provjere znanja, zabilješke i opažanja te je uočeno da nastavnici spominju navedene metode pri definiranju formativnog vrednovanja, samo ih ne svrstavaju pod termin vrednovanje za učenje. U odgovorima se koncentriraju na praćenje i bilježenje napretka učenika te neki opisuju kako opisna ocjena, odnosno bilješka u e-dnevniku treba izgledati. Potrebno je osvijestiti da bilješka u kojoj je napisan ostvaren postotak na ispitu nije dobra povratna informacija učenicima te isto tako da formativna povratna informacija nije informacija u obliku točno/netočno, nego ona informacija koja učenike potiče na razmišljanje, samovrednovanje i metaučenje (Razdavšek-Pučko, 2002; prema Ruić i Lukša, 2017). Također, kada nastavnici kažu da u bilješke treba napisati s čim učenici imaju problema, zanemaruju činjenicu da nije dovoljno samo dijagnosticirati teškoće s kojima se učenik susreće, nego je potrebno i prepoznati njihove uzroke (neprikladne strategije, nedovoljno predznanje i sl.) te ponuditi načine kako svladati teškoće (MZO, 2019). U odgovorima u kojima je izjavljeno da formativno vrednovanje obuhvaća samo praćenje i pisanje bilježaka u e-dnevnik jasno je da nastavnici ne razumiju što točno formativno vrednovanje znači i što sve ono obuhvaća te se već na prvom pitanju uočava potreba za educiranjem nastavnika.

Razgovarajući o tome što bi trebalo vrednovati formativno, a što sumativno, nastavnici su se u odgovorima pretežno koncentrirali na elemente ocjenjivanja koji se više ne nalaze u e-dnevnici. Ispitanici su spominjali gramatičke zakonitosti i poznavanje vokabulara, a zanemarili su domene i na koji način ih vrednuju. Kako je istaknuto u teorijskom dijelu ovog rada, ishodi iz Međukulturne komunikacijske domene i Samostalnosti u ovladavanju jezika trebali bi se ocjenjivati unutar Komunikacijske jezične domene te formativno vrednovati u bilješkama, što nijedan ispitanik nije spomenuo. Potrebno je, dakle, sustavno i redovno izvještavati o učenikovom napredovanju u svim domenama, davati im povratnu informaciju o razini ostvarenosti ishoda te predlagati načine i postupke

koji su potrebni za njihovo poboljšanje (MZO, 2019). Analizom intervjua utvrđeno je da nastavnici imaju podijeljena mišljenja o važnosti i uporabi formativnog i sumativnog vrednovanja. Kako bi se ostvarila nova kultura vrednovanja nužna je uravnoteženost formativnog i sumativnog provjeravanja i ocjenjivanja (Razdavšek-Pučko, 2002; prema Ruić i Lukša, 2017), što su potvrdili i nastavnici koji su naveli da provode i jedno i drugo vrednovanje te da su im jednako važni pri zaključivanju ocjena. Kao što je istaknuto i u *Kurikulumu* (NN 27/2020), pri zaključivanju ocjene nastavnici bi trebao uzeti u obzir ostvarenost odgojno-obrazovnih ishoda koja proizlazi iz sve tri domene te je provjeravana različitim metodama u više vremenskih točaka, ali pokazalo se da su bez obzira na to neki nastavnici još uvijek usmjereni isključivo na brojčano vrednovanje i njega nazivaju „pravim“.

Vrednovanje ne služi samo kao informiranje o postignućima učenika, nego i pruža podršku učenju i promovira kvalitetno poučavanje (MZO, 2019) što su i nastavnici istaknuli kao prednosti formativnog vrednovanja. Iako su detaljno opisivali nedostatke i probleme s kojima se susreću (ili s kojima bi se susreli kada bi provodili formativno vrednovanje), naveli su i pozitivne strane te osvijestili kako ono koristi svim akterima u odgoju i obrazovanju. Rezultati su pokazali da kao najveći nedostatak formativnog vrednovanja nastavnici navode uloženo vrijeme i trud, ali može se primijetiti da se takvi odgovori odnose na pisanje bilježaka u e-dnevnik, što je samo jedan od oblika formativnog vrednovanja.

Bursać i sur. (2016) ističu da bi kontinuirano ili bar učestalo formativno vrednovanje i samovrednovanje moglo poboljšati motivaciju i postignuća, jer se tako učenika potiče i usmjerava prema preuzimanju odgovornosti za vlastito učenje. Nastavnici s druge strane ne smatraju da formativno vrednovanje ima prevelik utjecaj na učenike i na njihov proces učenja pa bi u budućim istraživanjima bilo korisno istražiti kakvi su stavovi učenika te smatraju li oni da formativno vrednovanje utječe na njih.

Nadalje, da bi vrednovanje kao učenje bilo učinkovito, učitelji učenike trebaju upoznati s ishodima i kriterijima vrednovanja koji im jasno pokazuju kako mogu prepoznati različite razine postignuća (MZO, 2019). Neki nastavnici kažu da daju smjernice za vrednovanje pri vršnjačkom vrednovanju, a ne rade to isto za samovrednovanje pa se stoga ne može očekivati od učenika da se znaju samovrednovati. Autori Jamrus i Razali (2019) opisujući

samovrednovanje učenja engleskog jezika navode da je za taj proces potrebno motivirati učenike da uče i razmišljaju o svom učenju jezika, promovirati kritičko razmišljanje, razvijati osjećaj autonomije u vlastitom učenju i poticati predanost učenju. Dakle, još jednom se potvrđuje da je za uspješno formativno vrednovanje nužna suradnja nastavnika i učenika te da ga je potrebno uvježbavati i kontinuirano provoditi kako bi se učenici navikli na takav način rada, što je spomenuo samo jedan ispitanik.

Procjenjujući svoju kompetentnost za provođenje formativnog vrednovanja, nastavnici su potvrdili rezultate dosadašnjih istraživanja o kompetentnosti nastavnika (prikazanih u 5.poglavlju) te istaknuli potrebu za dodatnim edukacijama u području vrednovanja. Odgovori ispitanika su pokazali da su strani jezici, a pogotovo španjolski jezik, zastupljeni u organizaciji edukacija tako što su edukacije ili nepovezane s njihovim predmetom, ili temeljene isključivo na teoriji ili ih uopće nema.

Analizirajući odgovore ispitanika, može se uočiti kako se neki nastavnici opravdavaju činjenicom da je kurikulum španjolskog jezika izašao tek nedavno te navode to kao razlog neprovođenja formativnog vrednovanja u praksi. Ipak, spominju ZEROJ, samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje te kontradiktorno tvrde da te metode postoje već dugo pa se nameću pitanja zašto im je to toliko neobično i zašto se postavlja kao nešto novo i njima i učenicima. Hoće li se nakon duljeg vremena primjenjivanja novog kurikula stanje promijeniti svakako valja provjeriti u budućim istraživanjima. Također bi u budućim istraživanjima bilo korisno istražiti kako se formativno vrednovanje provodi u praksi koristeći i metodu promatranja školskih satova te tako dobiti još dublji uvid u problematiku, što u ovom istraživanju nije bilo moguće zbog globalne pandemije.

8. ZAKLJUČAK

Vrednovanje nije samo usmeno i pisano provjeravanje učenika te davanje ocjene, ono je puno širi pojam i obuhvaća tri pristupa: vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje i vrednovanje naučenog. Vrednovanje za učenje obuhvaćanja praćenje napretka učenika kako bi se unaprijedilo njegovo učenje, ali i planiralo te poboljšalo poučavanje. Kada se učenici uključuju u proces vrednovanja samovrednovanjem i vršnjačkim vrednovanjem govorimo o vrednovanju kao učenju, dok je vrednovanje naučenog ocjenjivanje učeničkog postignuća. Prva dva pristupa rezultiraju kvalitativnom povratnom informacijom, a ne ocjenom te pripadaju formativnom vrednovanju koje je tema ovog diplomskog rada.

Problem provedenog kvalitativnog istraživanja bilo je formativno vrednovanje u odgojno-obrazovnoj praksi iz perspektive nastavnika španjolskog jezika čiji su ciljevi bili istražiti stavove nastavnika i provođenje formativnog vrednovanja. Polustrukturiranim intervjuima nastojalo se otkriti što nastavnici misle koje su prednosti i nedostaci formativnog vrednovanja, kako se u nastavi provodi vršnjačko vrednovanje i samovrednovanje te smatraju li se kompetentnima za njegovo provođenje.

Na temelju odgovora ispitanika može se zaključiti da ne znaju svi nastavnici što sve formativno vrednovanje obuhvaća te da većina još uvijek daje prednost sumativnom vrednovanju. Iako smatraju da formativno vrednovanje ima prednosti te da pomaže i učenicima i njima, najčešće navode vrijeme kao ograničavajući faktor za njegovo provođenje. Iz analize odgovora proizlazi da cjelokupni proces vrednovanja oduzima veliku količinu vremena i iziskuje puno truda, ali ako se provodi kvalitetno i ako ga svi sudionici u obrazovanju shvaćaju ozbiljno, tada će i odgojno-obrazovni ciljevi biti ostvareni. Iako je u ovom istraživanju sudjelovao manji broj ispitanika, može se zaključiti da je u obrazovanju i edukacijama nastavnika premalo pažnje posvećeno vrednovanju te da u području španjolskog jezika općenito nedostaje edukacija jer nije jezik koji se predaje u svim osnovnim i srednjim školama poput engleskog ili njemačkog jezika.

Osim toga što je u istraživanju sudjelovao mali broj ispitanika pa se rezultati ne mogu generalizirati, kao ograničenje u provedbi ovog istraživanja pokazala se i online nastava koja se nije provodila u svim školama u isto vrijeme te je na različite načine utjecala na odgojno-obrazovni proces i na nastavnike te samim time i na njihovo vrednovanje.

Zaključno, ovi rezultati, kao i brojna druga istraživanja, ukazuju na to koliko su nužne promjene u inicijalnom obrazovanju nastavnika i u njihovom cjeloživotnom obrazovanju. Potrebne su edukacije i stručna usavršavanja nastavnika o vrednovanju općenito pa tako i o formativnom vrednovanju kako bi ono postalo sastavni dio nastavnog procesa, ali potrebno je isto tako motivirati i naučiti učenike kako da se samovrednuju te vrednuju svoje vršnjake umjesto da se od njih očekuje da to znaju dok se sami nastavnici ne osjećaju dovoljno kompetentnima za takav način rada.

9. LITERATURA

- Acosta Camacho, I. (2016) *La evaluación en el marco de la EL2*. Murcia: Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional. Dostupno na: <http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/93/evaluaciontema.pdf> [13.5.2020.]
- Alonso, E. (2012) *Soy profesor/a: Aprender a enseñar I*, Madrid: Edelsa.
- Bachelor, J. i Bachelor, R.B. (2016), Classroom currency as a means of formative feedback, reflection, and assessment in the World Language classroom. *NECTFL Review*, 78, str.31-42. Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?id=ED568689> [13.5.2020.]
- Berry, R. S. Y. (2013) The assessment as learning (AaL) framework for teaching and learning: The AaL wheel. Hong Kong Institute of Education. *Assessment and Learning*, 2, str.51-70. Dostupno na: [https://wlts.edb.hkedcity.net/filemanager/file/AandL2chapter/A&L2_\(5\)%20Rita%20Berry.pdf](https://wlts.edb.hkedcity.net/filemanager/file/AandL2chapter/A&L2_(5)%20Rita%20Berry.pdf) [13.5.2020.]
- Blažević, I., Jukić, T. (2004) Motivacija učitelja za permanentno usavršavanje i oblici stručnog usavršavanja. *Školski vjesnik*, 3-4, str. 173-184. Dostupno na: <https://www.bib.irb.hr/314769?rad=314769> [8.9.2020.]
- Bursać, L., Dadić, J. i Kisovar-Ivanda, T. (2016) Učeničkim samovrednovanjem do kvalitetnih učeničkih postignuća. *Magistra Iadertina*, 11(1), str.73-88. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/177636> [13.5.2020.]
- Cindrić, M., Miljković, D. i Strugar, V. (2010) *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP-D2.
- Cindrić, I., Andraka, M. i Bilić-Štefan, M. (2014) Kompetencije učitelja engleskog jezika iz perspektive studenata-učitelja: percepcija važnosti i stjecanja. *Croatian Journal of Education*, 16 (1), str. 11-42. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/120174> [1.12.2020.]
- Fernández, S. (2017) Evaluación y aprendizaje. *marcoELE Revista de didáctica español como lengua extranjera*, 24, str.1-43. Dostupno na: https://marcoele.com/descargas/24/fernandez-evaluacion_aprendizaje.pdf [13.5.2020.]

- Instituto Cervantes (2012), *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Centro Virtual Cervantes. Biblioteca del profesor. Dostupno na: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm [13.5.2020.]
- Jamrus, M.H.M. i Razali, A.B. (2019) Using Self-Assessment as a Tool for English Language Learning. *English Language Teaching*, 12(11), str.64-73 . Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/336818619_Using_Self-Assessment_as_a_Tool_for_English_Language_Learning [13.5.2020.]
- Kadum-Bošnjak, S., i Brajković, D. (2007) Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika u nastavi. *Metodički obzori*, 2(4), str.35-51. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/19440> [13.5.2020.]
- *Kurikulum nastavnog predmeta Španjolski jezik*, Narodne novine 27/2020. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2020_03_27_638.html [13.5.2020.]
- Letina, A. (2015) Application of Traditional and Alternative Assessment in Science and Social Studies Teaching. *Croatian Journal of Education*, 17(1), str.137-152. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/137684> [13.5.2020.]
- López, A. (2010) La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 1(2), str. 111-124. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/319766025_La_evaluacion_formativa_en_la_ensenanza_y_aprendizaje_del_ingles [13.5.2020.]
- Martišković, M. (2019) *Stavovi učitelja o formativnom vrednovanju u odgojno-obrazovnom procesu*. Diplomski rad. Rijeka: Učiteljski fakultet. Dostupno na: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:189:590970> [13.5.2020.]
- Matijević, M. (2002) *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Profil.
- Matijević, M. (2005) Evaluacija u odgoju i obrazovanju. *Pedagoška istraživanja*, 2(2), str. 279-297. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/139323> [13.5.2020.]
- Matijević, M. (2011) Pedagoški vid vrednovanja i ocjenjivanja učenika. *Pravno-pedagoški priručnik za osnovne i srednje škole*. str. 241-251. Zagreb: Znamen.

- Dostupno na:
https://www.researchgate.net/publication/277950414_PEDAGOSKI_VID_VRE_DNOVANJA_I_OCJENJIVANJA_UCENIKA [8.9.2020.]
- Matijević, M. (2017) Izazovi vrednovanja škole i u školi. *Banjalučki novembarški susreti 2016: Zbornik radova sa naučnog skupa*, str. 93-118. Banja Luka: Filozofski fakultet. Dostupno na: http://bib.irb.hr/datoteka/904769.Matijevic_-_Izazovi_vrednovanja_kole_i_u_koli_31_03_2017a.pdf [13.5.2020.]
 - Mentzer, N., Laux, D., Zissimopoulos, A. i Richards, K.A. (2017) Peer Evaluation of Team Member Effectiveness as a Formative Educational Intervention. *Journal of Technology Education*, 28(2), str. 53-82. Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1164703> [13.5.2020.]
 - Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Nacionalni dokument okvira za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju*, 2017. Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/Okviri//Okvir%20za%20vrednovanje%20procesa%20i%20ishoda%20u%20osnovno%20i%20srednjo%20i%20obrazovanju.pdf> [13.5.2020.]
 - Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019) *Smjernice za vrednovanje procesa i ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju*. Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/PristupInformacijama/eSavjetovanje/2019//Smjernice%20za%20vrednovanje%20procesa%20i%20ostvarenosti%20odgojno-obrazovnih%20ishoda%20-%20eSavjetovanje%204-12-2019.pdf> [13.5.2020.]
 - Mora Vargas (2004) La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4 (2), str. 1-28. Dostupno na: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44740211> [13.5.2020.]
 - Moss, C.M. i Brookhart, S.M. (2009) *Advancing formative assessment in every classroom: a guide for instructional leaders*. Virginia: ASCD publications. Dostupno na:

- <https://books.google.hr/books?id=H4CYDwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=moss+%26+brookhart+2009&hl=hr&sa=X&ved=2ahUKEwiAvNePsvrAhVKxosKHSADDHMQ6AEwBHoECAQQAg#v=onepage&q=moss%20%26%20brookhart%202009&f=false> [15.9.2020.]
- Mrkonjić, A., Vlahović, J. (2008) Vrednovanje u školi. *Acta Iadertina*, 5(1), str. 27-37. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/190056> [13.5.2020.]
 - Mužić V., Vrgoč H. (2005) *Vrjednovanje u odgoju i obrazovanju*. Zagreb: Hrvatsko-pedagoško-književni zbor. Dostupno na: https://www.hrstud.unizg.hr/download/repository/Muzic_Vrgoc_Vrjednovanje_u_odgoju_i_obrazovanju%5B1%5D.pdf [8.9.2020.]
 - *Pravilnik o izmjenama i dopuni Pravilnika o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnim i srednjim školama*, Narodne novine 82/2019. Dostupno na: https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/PristupInformacijama/eSavjetovanja2019//Pravilnik%20o%20izmjenama%20i%20dopuni%20Pravilnika%20o%20na%C4%8Dinima%20postupcima%20i%20elementima%20vrednovanja%20u%C4%8Denika%20u%20osnovnoj%20i%20srednjoj%20%C5%A1koli%2019%207%202019_LK.pdf [13.5.2020.]
 - Puig, F. (2008) El Marco Común Europeo de Referencia, el Portfolio de las lenguas y la evaluación en el aula. *marcoELE Revista de didáctica español como lengua extranjera*, 7, str.78-91. Dostupno na: <https://marcoele.com/descargas/evaluacion/08.puig.pdf> [13.5.2020.]
 - Radeka I., Sorić I. (2005) Kvaliteta permanentnog usavršavanja nastavnika. *Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu*, 2, str.263-277. Dostupno na: <https://www.bib.irb.hr/192695> [8.9.2020.]
 - Rajić, V. (2013) “Vrednovanje obrazovnih/odgojnih postignuća u obrazovanju odraslih”. *Andragoški glasnik*, 17(2), str.117-124. Dostupno na: <http://hrcak.srce.hr/116176> [13.5.2020.]
 - Révész, E. (2013) “Coevaluación y autoevaluación: un viaje a la semilla”. Dostupno na: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/5_4_revesz.pdf [13.5.2020.]

- Rijavec M., Miljević-Ridički R., Vizek Vidović V. (2006) Professional beliefs and perceived competences of pre-service teachers and beginning teachers. *Odgovne znanosti*, 8 (1), str.159-170. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=41401 [8.9.2020.]
- Romero Guillemas, R. y Benítez Pérez, P. (2007) “La evaluación auténtica en el ámbito de ELE”. Dostupno na: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2007/28_ro_mero-benitez.pdf [13.5.2020.]
- Ruić, R., Lukša, Ž. (2017) Stavovi nastavnika biologije i kemije o obrazovanju za vrednovanje učenika. *Educatio Biologiae*, 3 (1), str.15-26. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=283996 [13.5.2020.]
- Santoveña Casal, S. (2019). Učinci kontinuiranoga vrednovanja akademskog postignuća budućih učitelja. *Croatian Journal of Education*, 21(3), str. 777-822. Dostupno na: <https://doi.org/10.15516/cje.v21i3.3013> [13.5.2020.]
- Sardareh, S.A. (2016) Formative Feedback in a Malaysian Primary School ESL Context. *The Malaysian Online Journal of Educational Science*, 4 (1), str. 1-8. Dostupno na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1088642.pdf> [13.5.2020.]
- Sertić, I., Haler, K. (2012) Način praćenja postignuća učenika kroz Modularni kurikulum poslovanja vježbovne tvrtke. *Učenje za poduzetništvo*, 2(1), str. 217-220. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/130192> [13.5.2020.]
- Servicio Español para la Internacionalización de la Educación, “Portfolio Europeo de las Lenguas”. Dostupno na: <http://www.sepie.es/iniciativas/portfolio/index.html> [13.5.2020.]
- Vijeće Europe (2001) *Zajednički europski referentni okvir za jezike*. Zagreb: Školska knjiga.
- Vizek Vidović, V. (2009) Kompetencije i kompetencijski profili u učiteljskoj i nastavničkoj profesiji. U: Vizek Vidović, V., ur., *Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika: priručnik za visokoškolske nastavnike*. Zagreb: Filozofski fakultet, str. 33-39. Dostupno na: <http://idiprints.knjiznica.idi.hr/297/> [1.12.2020.]

10. PRILOZI

Prilog 1: Polustrukturirani intervju

Kako biste definirali formativno vrednovanje?

Što sve formativno vrednovanje obuhvaća?

Koje jezične elemente smatrate da je bolje vrednovati formativno, a koje sumativno?

Zašto?

Ima li za Vas veću vrijednost brojučano ili opisno ocjenjivanje pri formiranju zaključne ocjene?

Koje su prednosti formativnog vrednovanja?

Koje poteškoće se javljaju pri formativnom vrednovanju?

Koliko se često koriste vršnjačko vrednovanje i samovrednovanje u o-o praksi? Na koji način i kada?

Kakav utjecaj ima formativno vrednovanje na učenike i njihovo učenje?

Kako biste procijenili Vašu kompetentnost za provođenje formativnog vrednovanja u nastavi?

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za romanistiku i Odsjek za pedagogiju

FORMATIVNO VREDNOVANJE U NASTAVI ŠPANJOLSKOG JEZIKA

Diplomski rad

Josipa Šute

Mentorica: doc.dr.sc. Andrea-Beata Jelić

Komentor: doc.dr.sc. Ivan Markić

Zagreb, 2021.

Universidad de Zagreb
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Departamento de Estudios Románicos y Departamento de Pedagogía

EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL

Josipa Šute

Mentora: doc.dr.sc. Andrea-Beata Jelić

Comentor: doc.dr.sc. Ivan Markić

Zagreb, 2021

Formativno vrednovanje u nastavi španjolskog jezika

SAŽETAK: Mnogobrojne reforme školstva donijele su velike promjene u cijelom nastavnom procesu pa tako i u području vrednovanja. U nastavi stranih jezika više se ne vrednuje poznavanje gramatičkih načela i nekontekstualizirano poznavanje vokabulara, nego je cilj učenja i poučavanja uspješno ostvarivanje komunikacije na stranom jeziku. Sukladno tome, u nastavi stranih jezika naglasak je stavljen na razvijanje komunikacijske kompetencije te se ona sumativno i formativno vrednuje. Nastavnici vode učenike, daju im povratne informacije te mijenjaju svoj način poučavanja prema potrebama učenika, a učenici razmišljaju o svom procesu učenja i nadziru ga, vrednuju sebe i svoje vršnjake, otkrivaju što znaju i mogu te ispravljaju postojeće greške i nadograđuju znanje. Ovim istraživanjem ispitalo se kakvi su stavovi nastavnika španjolskog jezika prema formativnom vrednovanju te koliko se ono zapravo provodi u praksi. Rezultati su pokazali da nastavnici imaju pozitivno mišljenje o formativnom vrednovanju, ali kao najveće ograničavajuće čimbenike za njegovo provođenje navode nedovoljnu količinu vremena, prevelik broj učenika u učionici te nepostojanje ili loše organizirane edukacije.

Ključne riječi: formativno vrednovanje, samovrednovanje, vršnjačko vrednovanje, nastavnici španjolskog jezika

Evaluación formativa en la enseñanza de español

RESUMEN: Numerosas reformas escolares han traído consigo cambios importantes en todo el proceso de enseñanza, incluso en el campo de la evaluación. En la enseñanza de lenguas extranjeras, ya no se valora el conocimiento de los principios gramaticales y el conocimiento no contextualizado del vocabulario, ahora el objetivo del aprendizaje y la enseñanza es la realización efectiva de la comunicación en una lengua extranjera. En consecuencia, en la enseñanza de lenguas extranjeras se hace hincapié en el desarrollo de la competencia comunicativa y esa competencia se evalúa de forma sumativa y formativa. Los profesores guían a los estudiantes, les dan retroalimentación y cambian su forma de enseñar de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, y los estudiantes piensan y monitorean su proceso de aprendizaje, se evalúan a sí mismos y a sus compañeros, descubren lo que saben y pueden hacer, corrigen los errores existentes y mejoran su conocimiento. Esta investigación examinó las actitudes de los profesores de español hacia la evaluación formativa y el grado en el que realmente se implementa en la práctica. Los resultados mostraron que los docentes tienen una opinión positiva sobre la evaluación formativa, pero citan la falta de tiempo, el exceso de alumnos en el aula y la falta o mala organización de la educación como los mayores factores limitantes para su implementación.

Palabras clave: evaluación formativa, autoevaluación, coevaluación, profesores de ELE

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. EVALUACIÓN	2
2.1. Delimitación terminológica.....	2
2.2. Características principales de la evaluación.....	3
2.3. Nuevo enfoque de evaluación	6
3. EVALUACIÓN FORMATIVA	7
3.1. Definiciones, funciones y objetivos de la evaluación formativa.....	7
3.2. Rol del docente y del alumno.....	10
3.3. Evaluación para aprendizaje.....	11
3.4. Evaluación como aprendizaje.....	13
4. LA EVALUACIÓN EN EL ÁMBITO DE LENGUAS EXTRAJERAS	17
4.1. Evaluación en el aula de ELE	21
5. LA COMPETENCIA EVALUATIVA DE LOS DOCENTES	25
6. INVESTIGACIONES PREVIAS DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA	28
7. INVESTIGACIÓN	30
7.1. Problema y objetivos de la investigación.....	30
7.2. Preguntas de investigación.....	30
7.3. Realización de la investigación.....	31
7.4. Participantes	31
7.5. Procedimientos e instrumentos.....	31
7.6. Procesamiento de datos	31
7.7. Resultados	32
7.7.1. Actitudes de los profesores hacia la evaluación formativa	32
7.7.2. Evaluación formativa y sumativa.....	35
7.7.3. Ventajas y desventajas de la evaluación formativa	40
7.7.4. Evaluación para aprendizaje y evaluación como aprendizaje en el aula.....	44
7.7.5. Competencia evaluativa de los profesores	49
7.8. Discusión.....	52
8. CONCLUSIÓN	55
9. BIBLIOGRAFÍA	57
10. ANEXOS	63

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación, en general, es determinación de cuánto vale una idea, objeto, valor moral o valor universal (Matijević, 2017), pero en la educación se enfoca en el progreso de los estudiantes hacia los objetivos del plan de estudios (Mrkonjić y Vlahović, 2008). La evaluación de rendimiento estudiantil pertenece al campo de la docimología escolar y es un tema pedagógico imprescindible ya que afecta a todos los actores educativos. Guía a los alumnos en el proceso de aprendizaje e influye en sus comportamientos y acciones, mientras que ayuda a los profesores a elegir la metodología y los materiales didácticos más adecuados. A pesar de esto, la evaluación a menudo tiene una connotación negativa puesto que los alumnos la asocian con los sentimientos negativos como el miedo o angustia y provoca estrés en el profesorado porque representa un trabajo difícil y exigente.

En la educación tradicional, la evaluación se refiere a la clasificación de los estudiantes según el éxito, mientras que hoy en día intenta incluir en el proceso de educación formas alternativas de evaluación que pongan a los estudiantes y su progreso en un primer plano, los motiven y estimulen la reflexión sobre el proceso de aprendizaje. Recientemente, se ha introducido en Croacia la reforma *Escuela para la vida* (en croata: *Škola za život*), en la que uno de los aspectos importantes es la evaluación formativa que es el tema de esta tesis.

Primero se presentarán los conceptos clave en el campo de la evaluación, luego se definirá la evaluación formativa y se hará hincapié en la evaluación para aprendizaje y la evaluación como aprendizaje que son, como partes de la evaluación formativa, enfoques relevantes para este trabajo. También se describirá la evaluación en el ámbito de las lenguas extranjeras y sus características, especificando la evaluación de la lengua española. Al final de la parte teórica se presentarán las competencias docentes necesarias para la realización de evaluaciones, las cuales se contrastarán con la formación inicial y permanente de los docentes. Después de la presentación de investigaciones previas sobre evaluación formativa, se expondrá en detalle una investigación cualitativa sobre evaluación formativa en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), cuyo objetivo es comprobar el uso de la evaluación formativa y sensibilizar y dirigir el interés profesional del profesorado hacia esta área.

2. EVALUACIÓN

La evaluación es de gran importancia para todos los actores educativos, muestra el éxito de los estudiantes, pero también el éxito de los profesores y de todo el programa, lo que igualmente confirma Matijević (2017) afirmando que en la escuela todo comienza y termina con la evaluación. Precisamente este importante papel de la evaluación en la educación se presenta con detalle en los siguientes subcapítulos.

2.1. Delimitación terminológica

Los términos clave en el campo de la evaluación (evaluación, monitoreo, verificación y calificación) tienen numerosas definiciones. En este subcapítulo se presenta punto de vista de varios autores y las definiciones de estos términos se toman del Reglamento de evaluación en escuelas primarias y secundarias (2019^a) publicado por El Ministerio de Ciencia y Educación de Croacia (en croata: *Ministarstvo znanosti i obrazovanja* o *MZO*).

El monitoreo es una observación sistemática del nivel alcanzado de los objetivos prescritos por los currículos educativos y programas de estudio, la verificación es una estimación del nivel de logro de los objetivos de aprendizaje y la calificación es valoración numérica o descriptiva basada en los resultados del monitoreo y verificación de rendimiento estudiantil (MZO, 2019^a). Mužić y Vrgoč (2005) exponen que la evaluación incluye todas las actividades que muestran hasta qué punto se han logrado las metas educativas, el monitoreo identifica el progreso, las dificultades y deficiencias que deben eliminarse para lograr las metas, la verificación se refiere a establecimiento de la situación y la calificación consiste en otorgar una nota basada en una escala o una descripción textual de lo que se está evaluando. Según Kadum-Bošnjak y Brajković (2007) hay que monitorear y verificar el trabajo de los alumnos tanto durante como en el fin de proceso y la nota final debe basarse en varios elementos (diferentes formas de verificación, pruebas de conocimiento, observación de los alumnos en todas las situaciones de enseñanza). Los docentes deberían anotar todas sus observaciones y comentarios, los resultados de los estudiantes, la descripción del trabajo, las reacciones y el comportamiento de los estudiantes para conocerlos lo mejor posible, permitiendo así que la evaluación sea continua, multifacética y económica (Kadum-Bošnjak y Brajković, 2007). La evaluación es, según Mrkonjić y Vlahović (2008), un término más amplio que calificación. El objetivo de la verificación y calificación es determinar el nivel de

cumplimiento del programa, etapa de desarrollo, habilidades psicofísicas, destrezas y hábitos de los alumnos, pero también comprobar el trabajo de la escuela. El último paso en el proceso de enseñanza es la calificación que muestra la realización de las tareas, pero no es solo clasificación de los estudiantes, sino también representa proceso en el cual se capacita a los alumnos para calificar y evaluar, por lo tanto, los alumnos deben conocer el proceso y carácter de la evaluación y dominarlo (Mrkonjić y Vlahović, 2008).

Basándose en las definiciones mencionadas, podemos concluir que la evaluación es el término más amplio que incluye el monitoreo, la verificación y la calificación. Estos términos pueden reducirse a características básicas que son la continuidad de monitoreo, frecuencia de verificación y retroalimentación del éxito del alumno mediante calificación numérica o descriptiva. Después de delimitar los conceptos clave, a continuación se presentarán con más detalle los principios, formas y funciones de la evaluación.

2.2. Características principales de la evaluación

Las definiciones de evaluación son numerosas, pero lo que tienen en común es el enfoque en el logro de los objetivos de educación establecidos, lo que se evidencia en las siguientes opiniones de diferentes autores. La evaluación es la recolección sistemática de datos en el proceso de aprendizaje y del nivel alcanzado de cumplimiento de los resultados educativos, competencias, conocimientos, destrezas, habilidades, independencia y responsabilidad hacia el trabajo, de acuerdo con métodos y elementos predefinidos y aceptados (MZO, 2019^a). Pastuović (1999; en Rajić, 2013) lo define como el proceso en el que se determina el grado de realización de las metas de la educación y se identifican los factores responsables de los resultados obtenidos. Para Matijević (2002) la evaluación es un proceso sistemático de recopilación, análisis e interpretación de información sobre el grado de consecución de las metas de la educación, es decir, las metas de la enseñanza. La evaluación sirve para cumplir diversos propósitos: para evaluar las instituciones, describir individuos, apoyar el aprendizaje, monitorear el proceso de aprendizaje, para saber qué están aprendiendo los estudiantes, diagnosticar sus fortalezas y limitaciones, y para fomentar el aprendizaje (Shohamy, 2001; en López, 2010). La evaluación debe estar vinculada, armonizada, diseñada y planificada con el aprendizaje y la enseñanza, porque toda la información recopilada en la evaluación es la base para la planificación futura lo que garantiza una mayor calidad del proceso (MZO, 2019^b). Por

consiguiente, la relación entre aprendizaje y evaluación es indisoluble ya que no es posible una parte sin la otra (Fernández, 2017).

La evaluación en la educación muestra cómo los estudiantes han dominado ciertos contenidos y brinda retroalimentación no solo a los profesores, sino también a los estudiantes, padres y responsables de las políticas educativas, mostrando el éxito de los esfuerzos de todos los actores educativos (Ruić y Lukša, 2017). El proceso de evaluación no es para nada simple ni fácil porque, como se destaca en *Lineamientos para evaluar el proceso y el logro de las metas educativas en la educación primaria y secundaria*¹ (MZO, 2019b; en adelante *Lineamientos*), requiere que los docentes conozcan y comprendan las metas, los objetivos y las expectativas definidas por el currículo, las posibilidades y limitaciones de ciertas formas y métodos de evaluación, el contexto y los procesos de aprendizaje y las particularidades de los estudiantes. También es un área sensible para los estudiantes porque puede influir en su motivación, acceso al aprendizaje y voluntad de participar en el proceso educativo, y es importante para los padres porque les ayuda a comprender los logros de sus hijos y les da pautas para apoyarlos y orientarlos (MZO, 2019b). En pocas palabras, para lograr las metas educativas y, por lo tanto, que el proceso de evaluación sea efectivo, se necesita el esfuerzo de todos los actores educativos, porque es de gran importancia para todos.

Durante y al final del proceso educativo, se llevan a cabo diversos tipos de evaluación (externa, interna, sumativa, formativa) utilizando diferentes métodos (examen escrito u oral, portafolio, coevaluación, autoevaluación), todo para hacer que la nota cumpla tres funciones: diagnóstica, pronóstica y motivacional (Matijević, 2011). Con más detalle, las notas sirven para determinar la condición, es decir, el éxito o el fracaso en relación con las metas establecidas (función diagnóstica), para predecir el rendimiento del estudiante (función pronóstica) y para indicar a los estudiantes que pueden o deben trabajar más duro (función motivacional) (Matijević, 2011). Réthy-Vámos (2008; en Révész, 2013:512) expone que las funciones pedagógicas de la evaluación son: calificar y seleccionar; identificar las capacidades, competencias y conocimientos de los alumnos; estimar las posibilidades del desenvolvimiento futuro del alumno; fomentar la motivación; detectar

¹ En croata: *Smjernice za vrednovanje procesa i ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju*

logros y dificultades individuales; descubrir talentos; servir como base de reflexión sobre el proceso de la enseñanza en vista de los resultados alcanzados/no alcanzados; servir como punto de referencia para la elección de una carrera; servir como instrumento para reforzar la disciplina en el aula y servir como herramienta para fomentar la autoevaluación. Al leer estas funciones pedagógicas de la evaluación, podemos concluir que, en esencia, contienen las funciones de las notas según Matijević previamente mencionadas – diagnóstica, pronóstica y motivacional.

Los principios de la evaluación del rendimiento y el progreso de los estudiantes señalan que la evaluación debe ser: confiable, válida, imparcial, clara, incentiva, práctica, económica y con impacto positivo (MZO, 2019^a), incluso se pueden agrupar en los siguientes cuatro puntos:

- a) orientación hacia el aprendizaje y el desarrollo (comentarios claros, precisos y oportunos que ayudan a los alumnos en el trabajo y en el desarrollo de la metacognición y la autorregulación);
- b) integralidad de los objetivos educativos (recopilación de pruebas válidas y fiables de logros de los estudiantes);
- c) transparencia y equidad (criterios, elementos y componentes de evaluación claramente definidos);
- d) equilibrio de la evaluación interna y externa del rendimiento estudiantil (MZO, 2019^b).

Por otro lado, Stufflebeam y Shinkfield (1995; en Mora Vargas, 2004) afirman que la evaluación debe ser útil, factible, ética y exacta y que es necesario que los profesores y los alumnos cooperen entre sí para que se puedan cumplir estas cuatro condiciones principales. El tema de la cooperación entre profesores y estudiantes se desarrollará más en capítulos posteriores.

Al final, Mužić y Vrgoč (2005) señalan que la evaluación es parte integral del sistema escolar y es de vital importancia para el desarrollo y mejoramiento de la labor educativa, por lo que necesita ser complementada científica y profesionalmente, mejorada y adaptada a los cambios y necesidades del momento. Precisamente esta nueva visión de la evaluación se presenta en el subcapítulo que sigue.

2.3. Nuevo enfoque de evaluación

En la enseñanza tradicional, los estudiantes basan su éxito en el valor numérico de los resultados de sus exámenes, no se fomenta la autoevaluación porque, como afirman Moss y Brookhart (2009), los docentes no tienen suficiente conocimiento o experiencia para introducir la evaluación formativa. Bursac et al. (2016) describen de manera similar la escuela tradicional destacando que la evaluación la lleva a cabo el profesor, generalmente solo, mediante el monitoreo de las actividades de los alumnos en clase, la revisión de las tareas y la verificación oral de la asimilación de los contenidos. Por otro lado, enfoque moderno de la enseñanza coloca al alumno en el primer plano, en el centro del proceso educativo, lo anima a proponer soluciones, tomar decisiones y evaluarse, mientras el docente, que tiene el rol de mentor, lo guía indirectamente (Sertić y Haler, 2012). El cambio en el campo de la evaluación del rendimiento estudiantil es importante en cualquier reforma educativa (Hogan et al., 2009 y Goh y Matthews, 2012; en Bursac et al., 2016). Moki et al. (2003; en Bursac et al., 2016) presentaron las características comunes de la reforma de la evaluación y la reforma del sistema educativo entre las cuales cabe destacar: la individualización del aprendizaje y la enseñanza, dar retroalimentación a cada estudiante; vincular la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación; la gestión del aprendizaje; uso de diferentes métodos de evaluación; la sustitución de la evaluación tradicional por la autoevaluación o coevaluación y el cambio de la evaluación del dominio cognitivo a la evaluación del desarrollo holístico de los estudiantes. La enseñanza puede mejorarse mediante las tendencias modernas en el campo de la evaluación, tales como: alejamiento de la psicometría, verificaciones pedagógicas que ayudan a los estudiantes a aprender, formas auténticas de verificación y evaluación, equilibrio entre la evaluación formativa y sumativa y creación de una nueva cultura de evaluación (Razdevšek-Pučko, 2002; en Ruić y Lukša, 2017). Además, es importante señalar que es necesario monitorear continuamente todas las actividades de los estudiantes para ver su progreso general (Kadum-Bošnjak y Brajković, 2007).

En el sistema educativo en Croacia ahora existen tres enfoques básicos de evaluación: *evaluación para aprendizaje*, *evaluación como aprendizaje* y *evaluación de lo aprendido*. Los dos primeros enfoques sirven para mejorar el aprendizaje y adaptar la enseñanza, mientras que la última evaluación, que puede ser interna o externa, sirve para verificar e informar sobre los logros al final de un determinado período educativo basándose en las

metas definidas por el currículo (MZO, 2019b). Es fundamental que el uso de la *evaluación de lo aprendido* sea complementario y equilibrado con la *evaluación para aprendizaje y evaluación como aprendizaje* – enfoques dedicados a monitorear y verificar sistemáticamente el logro de las metas, obtener información sobre el aprendizaje y la enseñanza, identificar las deficiencias y fortalezas y planificar el aprendizaje y la enseñanza. Estos dos enfoques dan como resultado una retroalimentación e intercambio de experiencias sobre los procesos de aprendizaje y la adquisición de conocimientos y habilidades en relación con las metas establecidas, y no las notas como la *evaluación de lo aprendido* (MZO, 2019b).

Los enfoques *evaluación para aprendizaje y evaluación como aprendizaje* son partes de la evaluación formativa a la que se dedica el siguiente capítulo.

3. EVALUACIÓN FORMATIVA

Como se mencionó en el capítulo anterior, en el concepto tradicional de evaluación el énfasis está en la evaluación sumativa que se utiliza como la principal o única forma de evaluación, se realiza al final del semestre o año escolar, está basada en estándares, compara los resultados de los estudiantes con otros estudiantes para clasificarlos y el énfasis está en el contenido y la reproducción del conocimiento fáctico (Letina, 2015). Por otra parte, el proceso de evaluación mejorado se centra en la evaluación formativa e informal que es continua e integrada en el proceso de aprendizaje y enseñanza. Se basa en criterios predeterminados, los docentes brindan retroalimentación a los estudiantes para mejorar su proceso de aprendizaje y el énfasis está en el desarrollo de las competencias de los estudiantes (Letina, 2015).

3.1. Definiciones, funciones y objetivos de la evaluación formativa

Como su nombre indica, la evaluación formativa busca formar al alumno y su proceso de aprendizaje, pero también formar al profesor y su proceso de enseñanza, lo que se resalta en las definiciones que siguen.

La evaluación formativa es la evaluación del rendimiento de los estudiantes durante el aprendizaje y la enseñanza con el fin de informar sobre el progreso de los estudiantes, mejorar el proceso de aprendizaje y enseñanza, fomentar la reflexión de los estudiantes e identificar las debilidades y fortalezas (MZO, 2017). McMillan (2007; en López,

2010:113) la define como la recolección, la evaluación y el uso de información que ayuda a los profesores a tomar decisiones para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Cindrić, Miljković y Strugar (2010) de la misma manera definen la evaluación formativa como la recopilación e interpretación de datos sobre el progreso de los estudiantes durante el año escolar, pero también sobre la calidad del proceso de aprendizaje y enseñanza y describen con más detalle que la evaluación formativa permite la selección de nuevos métodos y estrategias de enseñanza, incluso nuevas técnicas de evaluación. Martišković (2019) describe la evaluación formativa como un monitoreo continuo del proceso educativo que permite retroalimentar sucesivamente a los estudiantes sobre sus logros y a los docentes sobre aspectos que deben ser mejorados, y como características principales destaca la individualización de la evaluación, la enseñanza diferenciada, la aplicación de diferentes estrategias y el empoderamiento del estudiante para la autoevaluación y la gestión del propio aprendizaje. El seguimiento continuo, mencionado por todos los autores anteriores, también permite la asimilación gradual de los contenidos (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006; Weaver, 2006; en Santoveña Casal, 2019), y es esta continuidad y su importancia lo que se describe y argumenta a continuación.

Según Fernández (2017) la clave de la evaluación formativa es guiar y reorientar a los alumnos en el camino y no al final para obtener resultado y para llegar a la meta deseada. A diferencia de la evaluación sumativa, la formativa está enfocada en la mejora continua del proceso de aprendizaje, la verificación durante el proceso de aprendizaje y en la cooperación de estudiantes y profesores (Moss y Brookhart, 2009). McMillan (2001; en López, 2010) también afirma que es importante que la evaluación no se realice en un momento específico, sino que debe tener lugar a lo largo de todo el proceso de aprendizaje porque esto asegura un continuo mejoramiento tanto del proceso de aprendizaje de los estudiantes como de la práctica del docente. De esta forma la evaluación no termina cuando se asigna una nota, sino que puede ir mucho más allá al retroalimentar a los estudiantes, indicándoles cuál es su estado actual, hacia dónde deben ir y qué pueden hacer para alcanzar esa meta (McMillan, 2001; en López, 2010:119). Evaluación formativa tiene como objetivo crear conciencia del proceso de aprendizaje, es esencial y debe realizarse de manera continua, sirve como feedback a los alumnos sobre el trabajo que están realizando y como ayuda para mejorar, es una herramienta imprescindible prepara a todos, alumnos y docentes, para tener éxito en la evaluación sumativa (Alonso,

2012:132). La retroalimentación formativa no es información en forma de verdadero/falso, sino información que anima a los estudiantes a pensar, autoevaluarse y auto guiarse (Razdavšek-Pučko, 2002; en Ruić y Lukša, 2017). Además de ofrecer retroalimentación, identificación de fortalezas y debilidades en el aprendizaje y mejora del proceso de aprendizaje, el monitoreo continuo encima ayuda a prevenir el descuido de los exámenes (Ebhomien et al., 2012; en Santoveña Casal, 2019). Es importante señalar que la evaluación formativa no se basa en el examen final, pero si se utiliza, los resultados forman solo una parte de la nota final compuesta por las notas obtenidas mediante el monitoreo continuo (Fraile, López, Castejón y Romero, 2013; en Santoveña Casal, 2019).

La función principal de las evaluaciones estandarizadas es documentar e informar sobre los conocimientos de los estudiantes, mientras que la función principal de la evaluación formativa es, tal como se mencionó varias veces, mejorar el proceso de aprendizaje (Brookhart, 2007; en López, 2010). Por esta razón, hay que planificar la evaluación formativa, ya que eso es la única forma de que sea eficaz (Arribas, 2012; Delgado, Borge, García, Oliver y Salomón, 2005; en Santoveña Casal, 2019).

Una condición mínima para que se cumpla la función de la evaluación formativa, promover y facilitar el aprendizaje, es que esté alineada con los objetivos de los cursos (López, 2010:117). Cuando se analiza el concepto de alineación se debe considerar si el contenido evaluado en una prueba es coherente con los contenidos descritos en los programas y también si hay congruencia entre los tipos de actividades que se desarrollan a lo largo del curso y las actividades que se realizan para evaluar a los estudiantes (Webb, 1997; Webb, Herman y Webb, 2007; en López, 2010).

Finalmente, de todas estas definiciones se puede concluir que el gran valor de la evaluación formativa es que afecta tanto al aprendizaje como a la enseñanza, lo cual es confirmado por los autores Moss y Brookhart (2009) que afirman que la evaluación formativa realmente funciona porque tiene un impacto directo sobre los dos actores más importantes en el proceso de aprendizaje y enseñanza: al docente y estudiante, cuyas funciones se describirán en el siguiente subcapítulo.

3.2. Rol del docente y del alumno

Según Moss y Brookhart (2009) en el proceso de evaluación formativa las aulas se convierten en un entorno de aprendizaje profesional significativo en el que los docentes aprenden sobre la enseñanza eficaz mediante el estudio de la efectividad de sus propias decisiones, y dicha práctica apoya la mejora continúa basada en evidencia relevante, auténtica y transformadora. Matijević (2005) cree que los profesores están obligados a monitorear el trabajo y el progreso de cada alumno, crear condiciones óptimas de trabajo y ayudar a cada alumno a obtener resultados óptimos, lo cual se logra mediante retroalimentación frecuente. Igualmente tienen la tarea de notar las dificultades y errores del estudiante y tomar medidas pedagógicas necesarias para que los estudiantes puedan superar las dificultades (Matijević, 2005). Aunque los profesores no pueden «dar» motivación a los estudiantes, pueden alentarlos y ayudarlos a desarrollarla (Moss y Brookhart, 2009). Según Bursac et al. (2016) la tarea del docente es alentar a los estudiantes a buscar información, seleccionar las relevantes entre ellas, utilizarlas en un contexto apropiado, resolver problemas y desarrollar competencias socio-comunicativas. Además, afirman (Bursac et al., 2016) que la evaluación formativa permite a los docentes comprender los conocimientos y destrezas iniciales de los estudiantes e identificar y corregir conceptos erróneos y deficiencias, pero también establecer metas y diseñar planes de enseñanza, lo que confirman los puntos de vista de varios autores anteriormente presentados.

Por otro lado, los estudiantes en la evaluación formativa comienzan a comprender el proceso de aprendizaje, se fijan las metas, eligen estrategias de aprendizaje apropiadas, autoevalúan su progreso y se convierten en individuos competentes y seguros, motivados y persistentes (Moss y Brookhart, 2009). Según Moss y Brookhart (2009), los estudiantes se ven cada vez más a sí mismos como individuos autónomos, seguros y capaces. Sardareh (2016) sostiene que, al participar en una actividad, los estudiantes deben tener la oportunidad de moverse por el aula, ver el trabajo de otros estudiantes, comentar y aprender unos de otros. De esta forma reciben retroalimentación de profesores y compañeros, piensan en su trabajo y se convierten en estudiantes independientes (Sardareh, 2016). Por lo tanto, hay que animar a los estudiantes a evaluar sus propios logros, mientras que el docente tiene un rol de mentor, monitorea el proceso educativo y

guía indirectamente a los estudiantes con el objetivo de que adquieran competencias (Bursac et al., 2016).

Según Moss y Brookhart (2009) hay tres preguntas principales que orientan todo lo que hace el profesor, todo lo que hace el alumno, pero también todo lo que hacen juntos, y esas preguntas son: *¿A dónde voy ?*, *¿Dónde estoy ahora?* y *¿Qué estrategias pueden ayudarme a alcanzar mi objetivo?* William y Lealhy (2007; en López, 2010:113) incluso indican que una evaluación solo resulta ser formativa cuando le dice tanto al profesor como al alumno dónde se encuentran los estudiantes, hacia dónde van y qué necesitan para llegar a esa meta. Bachelor y Bachelor (2016) distinguen los términos con mayor detalle afirmando que la retroalimentación formativa es aquella información que los estudiantes entregan a los docentes para modificar la enseñanza; la reflexión formativa es la autoevaluación honesta del profesor y de los alumnos, y la evaluación formativa es el monitoreo que hace el profesor del aprendizaje de los alumnos que no está necesariamente relacionado con la calificación. Según ellos, estos conceptos están interrelacionados y necesarios en el aula para ofrecer a los estudiantes la mejor experiencia de aprendizaje posible (Bachelor y Bachelor, 2016). Por consiguiente, se puede decir que la evaluación formativa es un trabajo conjunto de estudiantes y docentes.

3.3. Evaluación para aprendizaje

Evaluación para aprendizaje tiene como prioridad promover el aprendizaje de los estudiantes (Reynolds, Livingston y Willson, 2006; en López, 2010), en este capítulo se presentarán sus principales características descritas en los *Lineamientos* (2019b).

La evaluación para aprendizaje es el proceso de recopilar información sobre el proceso de aprendizaje e interpretar esa información para ayudar a los estudiantes a mejorar el aprendizaje y a los docentes la enseñanza. Debe diseñarse cuidadosamente para recopilar información válida y concreta sobre los procesos de aprendizaje estudiantil para luego proporcionarles retroalimentación constructiva y significativa sobre su progreso durante el proceso educativo. El supuesto principal es que la información está disponible tanto para el profesor como para los estudiantes y que ellos participan juntos en la interpretación de esta información y en la planificación futura del aprendizaje y la enseñanza (MZO, 2019b).

Algunos métodos de evaluación para aprendizaje son rúbricas, notas anecdóticas, mapas de estudiantes, preguntas para verificar la comprensión de los estudiantes, observación durante el trabajo individual o grupal, etc. (MZO, 2019b). Bursac et al. (2016) asimismo enumeran algunas estrategias, como, por ejemplo: preguntas específicas durante las clases para verificar la comprensión, diario de aprendizaje, consultas, pruebas escritas, observación del comportamiento de los estudiantes, discusiones grupales y verificación de tareas.

La evaluación para aprendizaje no tiene como resultado la nota, sino el intercambio de información en el que el docente retroalimenta a los estudiantes sobre el proceso de aprendizaje, la efectividad de sus estrategias de aprendizaje y les da consejos para que puedan mejorarlas para obtener las metas. La retroalimentación efectiva es solo aquella que es útil, precisa, concreta y específica, por lo tanto, indica qué ha logrado exactamente el alumno y en qué niveles. No basta con diagnosticar las dificultades, hay que identificar sus causas (estrategias inadecuadas, conocimientos previos insuficientes, etc.) y ofrecer vías para superar las dificultades. Los logros del estudiante se comparan con sus logros anteriores, no con los de los otros estudiantes del grupo. En el aula se debe desarrollar una cultura en la que los errores se acepten como oportunidades de aprendizaje, en la que los estudiantes se sientan seguros cuando quieren decir que no saben o no comprenden algo. Eso es cuando se abandonan los roles tradicionales y se desarrolla una colaboración y una nueva forma de comunicación entre profesores y estudiantes (MZO, 2019b).

Todos los actores educativos se benefician de la evaluación para el aprendizaje. Ayuda a los profesores a recopilar información sobre el conocimiento y las experiencias iniciales de los estudiantes, su conocimiento incorrecto, los estilos de aprendizaje de los estudiantes, sus creencias, motivación e intereses; establecer metas y planificar la enseñanza de acuerdo con las necesidades de los estudiantes; conocer la eficacia del propio trabajo; planificar de forma efectiva y mejorar continuamente la enseñanza. Los estudiantes, por otro lado, se vuelven más conscientes de la eficacia del aprendizaje, establecen metas y gestionan su aprendizaje, tienen mejores logros debido a la retroalimentación continua, desarrollan la motivación, la confianza en sí mismos y una imagen positiva de sí mismos, tienen altas expectativas y están más interesados en el éxito. Por último, ayuda a los padres porque reciben retroalimentación sobre el proceso de aprendizaje y desarrollo de sus hijos, pautas sobre cómo ayudarles a aprender,

comprenden el proceso de la educación, y todo esto ayuda a construir una relación entre la escuela y la familia (MZO, 2019b).

3.4. Evaluación como aprendizaje

En *Lineamientos*, la evaluación como aprendizaje se define como la participación activa de los estudiantes en el proceso de evaluación con el apoyo de los docentes para fomentar el desarrollo de un enfoque de aprendizaje independiente y autorregulado. Los estudiantes que han desarrollado la habilidad de autorregulación establecen con éxito metas de aprendizaje, seleccionan estrategias de aprendizaje apropiadas y monitorean y regulan los aspectos cognitivos, emocionales, motivacionales y conductuales del aprendizaje para mejorarlo (MZO, 2019b).

Según Matijević (2017), los estudiantes adquieren numerosas competencias en la escuela, y una de ellas es la capacidad para el aprendizaje permanente, cuyos principales elementos son la alfabetización, la cultura y las habilidades lectoras y la motivación para el aprendizaje autónomo. Desarrollar la competencia *saber aprender* de los alumnos es una tarea importante para todos los profesores porque significa saber monitorear y evaluar lo planificado y logrado, por lo tanto, desde los primeros días de escuela se enseña a los niños a planificar el tiempo de aprendizaje, organizar y arreglar el espacio de aprendizaje y aprender todos los días para adquirir ciertos hábitos (Matijević, 2017). Mrkonjić y Vlahović (2008) son de la misma opinión y afirman que desde el inicio de la escolarización, los objetivos del proceso educativo deben incluir la capacidad de autoevaluación.

Para los profesores, la calificación a menudo sirve como una forma de expresión de poder, por lo que no quieren dar a los estudiantes la oportunidad de evaluar su propio trabajo ya que creen que así están perdiendo su autoridad (Mrkonjić y Vlahović, 2008). Pero cuando los estudiantes participan en la evaluación, el proceso les resulta menos estresante y riesgoso. Cuanta más experiencia tengan en evaluación, menos dependerán de la retroalimentación de los profesores y más confiarán en la autoevaluación. En este proceso, se necesita un fuerte apoyo del profesor que tiene que modelar y explicar los enfoques y métodos de evaluación, pero también proporcionar retroalimentación de calidad. Así pues, la evaluación como aprendizaje es una colaboración de estudiantes y profesores en la que el estudiante es constructor de su propio aprendizaje y evaluación, y el profesor es

un facilitador que crea las condiciones para el aprendizaje y lo dirige según sea necesario (MZO, 2019b). Para los profesores, este es un cambio de rol importante, de un representante de contenido a un practicante de la pedagogía más productiva que comparte la responsabilidad de aprender con los estudiantes (Klenowski, 2007; en Berry 2013).

La evaluación como aprendizaje se basa en la autoevaluación y coevaluación que respaldan el aprendizaje permanente porque proporcionan una evaluación realista de los propios logros y no dependen de la retroalimentación del docente (Rajić, 2013). A continuación se describen con más detalle los conceptos mencionados.

Autoevaluación

Un elemento muy importante de la evaluación formativa es la retroalimentación (Jamrus y Razali, 2019). A pesar de esto, el gran número de estudiantes en el aula y la falta de tiempo a menudo impiden que los profesores brinden retroalimentación a los estudiantes. Afortunadamente, los propios alumnos pueden ser excelentes fuentes de retroalimentación autoevaluándose, es decir, pensando en su trabajo y su calidad, estimándolo según ciertos criterios y, si es necesario, corregirlo. En condiciones apropiadas, la autoevaluación del estudiante puede proporcionar información precisa y útil para mejorar el aprendizaje (Jamrus y Razali, 2019). La autoevaluación es un proceso metacognitivo de tomar conciencia y pensar en el propio proceso de aprendizaje (MZO, 2019b). Los procesos metacognitivos ayudan a los estudiantes a comprender lo que están haciendo para que puedan planificar lo que necesitan hacer para mejorar el proceso de aprendizaje (Berry y Adamson, 2011; en Berry 2013). Bursac et al. (2016) afirman que la autoevaluación proporciona a los estudiantes la visión crítica de su propio trabajo y progreso, y la conciencia de las ventajas y desventajas de su proceso de aprendizaje. Es un proceso de evaluación que fomenta el desarrollo de la autoconfianza y aumenta la motivación (Sertić y Haler, 2012; Goh y Matthews, 2012; Moss y Brookhart 2009; en Bursac et al., 2016). Los estudiantes monitorean su propio aprendizaje, utilizan la retroalimentación de los docentes y compañeros y la autoevaluación para determinar el siguiente paso en el aprendizaje y para establecer metas individuales (Growing succes, 2010; en Rajić, 2013). Para Rajić (2013) la autoevaluación es la capacidad de los estudiantes para evaluar su aprendizaje de manera adecuada y confiable, que también puede motivar a los estudiantes para la reflexión, el aprendizaje autónomo y el

pensamiento crítico, desarrollando así la metacognición (Tait-McCutcheon y Sherley, 2007; en Rajić, 2013). Al practicar la supervisión de su aprendizaje y al analizarlo, el estudiante desarrolla habilidades que aseguran una interpretación creíble del aprendizaje (Earl y Katz, 2006; según Rajić, 2013). En resumidas cuentas, la autoevaluación forma parte del proceso de autorregulación del aprendizaje (Reynolds, Livingston y Willson, 2006; en López, 2010) y permite que cada estudiante pueda detectar sus fortalezas y limitaciones, constatar si ya posee los conocimientos, habilidades o competencias que están descritas en los programas y les ofrece una oportunidad para que puedan mejorar su proceso de aprendizaje (McMillan, 2001; en López, 2010).

Coevaluación

La coevaluación es una forma de regulación colaborativa del aprendizaje, en la que los estudiantes se ayudan entre sí observando, monitoreando y regulando el proceso de aprendizaje al retroalimentarse mutuamente. La coevaluación puede usarse después de la autoevaluación y se debe alentar a los estudiantes a centrarse en los aspectos positivos del trabajo y luego en formas de mejorar el trabajo en lugar de destacar los aspectos negativos (MZO, 2019b). La coevaluación implica evaluar el trabajo y los resultados de otros estudiantes respetando criterios predefinidos (Berg, Admiraal y Pilot, 2006; en Rajić, 2013), y su éxito depende de qué tan bien los estudiantes hayan adoptado estos criterios (Sahin, 2008; en Rajić, 2013). Algunos de los beneficios de la coevaluación son el desarrollo de la colaboración, la comprensión del proceso de aprendizaje, la responsabilidad del aprendizaje y el aumento de motivación (Brown, 1998; en Rajić, 2013). Adicionalmente, la coevaluación puede motivar a los estudiantes y darles un mayor sentido de pertenencia en relación con el proceso de aprendizaje, puede crear una comunidad de práctica donde los estudiantes se retroalimentan, y puede servir como modelo para hacer la autoevaluación (McMillan, 2001; en López, 2010:121). La coevaluación les permite a los estudiantes evaluar los desempeños de sus compañeros y de esta forma se beneficia tanto el estudiante que está siendo evaluado como el estudiante que está haciendo la evaluación (Stiggins et al., 2007; en López, 2010:121). La coevaluación permite que los estudiantes se vuelvan críticos frente a su proceso al adoptar el rol de profesor y los lleva a respetar las opiniones de los demás (Black et al., 2004; en López, 2010). En conclusión, lo importante es guiar a los estudiantes para que puedan hacer la autoevaluación y la coevaluación de una manera efectiva (Stiggins et al., 2007;

en López, 2010), así que el rol del docente es muy importante, pero también la colaboración ya mencionada entre estudiantes y profesores. La evaluación compartida facilita al profesor la tarea de juzgar con mayor certeza los rendimientos de los alumnos, es decir, le ayuda a evitar posibles equivocaciones (Révész, 2013). El alumno y sus compañeros dan retroalimentación más que el profesor en la evaluación como aprendizaje. La adopción de retroalimentación externa es necesaria para el desarrollo de habilidades de seguimiento y evaluación del propio aprendizaje, por lo tanto, la retroalimentación debe ser inmediata y oportuna, el alumno debe ser informado sobre su autoevaluación en relación con criterios preestablecidos y sobre posible desviación de la evaluación del profesor o compañero. A partir de la retroalimentación, el alumno debe saber cómo mejorar su aprendizaje y cómo esta información afecta su competencia y motivación (MZO, 2019b).

La evaluación como aprendizaje, así como la evaluación para aprendizaje, es de gran beneficio para profesores y estudiantes. Es útil para los docentes porque comparten la responsabilidad con los estudiantes, saben lo que los alumnos piensan y tienen la oportunidad de diseñar una enseñanza más eficaz, puesto que los alumnos se vuelven más independientes y motivados. Es útil para los estudiantes porque pueden seguir el aprendizaje y comprender en qué nivel de aprendizaje se encuentran; aplicar la competencia *aprender como aprender*; armonizar sus propias evaluaciones con las evaluaciones de otras personas; desarrollar habilidades de gestión del aprendizaje, establecimiento de objetivos, autoevaluación y coevaluación, y desarrollar un sentido de responsabilidad, autoconfianza y pensamiento crítico (MZO, 2019b).

La elección del método depende del objetivo, por lo tanto, si se evalúa para aprendizaje se utilizarán métodos mediante los cuales los conocimientos y habilidades de los estudiantes se hagan visibles; para la evaluación como aprendizaje, se utilizarán métodos que enfatizan el aprendizaje y la metacognición (portafolio, autoevaluación y coevaluación), y si se evalúa el cumplimiento de metas, se utilizarán métodos que evalúen simultáneamente el resultado y el proceso (Eart y Katz, 2006; en Rajić, 2013).

Cómo y qué se evalúa en el ámbito de las lenguas extranjeras se expone en el siguiente capítulo, haciendo hincapié más adelante en la lengua española.

4. LA EVALUACIÓN EN EL ÁMBITO DE LENGUAS EXTRAJERAS

El proceso de aprendizaje de una lengua extranjera culmina con éxito cuando alumno sea capaz de resolver sus necesidades comunicativas (Guillemas y Pérez, 2007). El gran objetivo de los modelos estructuralistas de evaluación se centraba en sí mismos y no en el alumno y tampoco en el proceso de aprendizaje de una lengua, y la aparición de la competencia comunicativa como objetivo general supuso un terremoto en el campo de la evaluación que debía dejar de lado procedimientos basados en el aparente cientificismo de la psicometría y la cuantificación del conocimiento (Guillemas y Pérez, 2007:274) en los cuales se midió el conocimiento gramatical y la precisión de las respuestas. Por el contrario, en la actualidad el objetivo de la enseñanza de lenguas extranjeras es adquirir la competencia comunicativa oral y escrita, y se evalúan tareas auténticas lo más similar posible al uso real de la lengua.

Cuando hablamos de aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras, es inevitable mencionar el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas - aprendizaje, enseñanza y evaluación* (en adelante: MCER) que es el referente obligado en el mundo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras y de segundas lenguas, y es un eficaz dinamizador de la evaluación de lenguas (Puig, 2008:78). MCER (2001) contiene descriptores que detallan lo que los estudiantes de lenguas extranjeras pueden hacer en cada nivel (A1, A2, B1, B2, C1, C2) en las cuatro destrezas lingüísticas (expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora). Explica lo que los estudiantes necesitan saber, qué conocimientos y destrezas necesitan desarrollar para poder comunicarse en un idioma extranjero. Este documento también nos ayuda a determinar qué se está evaluando (contenido de pruebas y exámenes) y describir el nivel de conocimiento para permitir comparaciones de diferentes sistemas. Para establecer lo que se debe evaluar, es importante leer el descriptor de un nivel y compararlo con el del nivel anterior y posterior para, por un lado, establecer qué se puede pedir que haga un estudiante de un determinado nivel y por tanto qué se debe enseñarle a hacer (Puig, 2008).

Según Puig (2008:90), debe existir ya mencionada coherencia pedagógica entre lo que hacen profesores en sus clases y la forma en que evalúan lo que sus alumnos son capaces de hacer con pruebas que correspondan al tipo de tareas que llevan a cabo en clase. En correspondencia con eso, Guillemas y Pérez (2002) destacan que los profesores enfocan

sus prácticas docentes hacia un objetivo preciso: el uso de la lengua (sea el que sea el nivel de competencia del alumno) como instrumento de comunicación y de resolución de conflictos comunicativos. Los docentes integran en las aulas elementos relacionados con la cultura, observan atentamente las habilidades discursivas de sus alumnos, les enseñan a mandar mensajes, a interpretar el gesto o el silencio sutil de un actor como un mensaje lleno de contenido; y, sin embargo, les evalúan con una herramienta cuantificadora que da información acerca de elementos discretos y aislados que no suelen tratar en clase porque no responden al modelo de producción que tienen como meta (Guillemas y Pérez, 2007:274). Los mismos autores (Guillemas y Pérez, 2007) enfatizan la necesidad de cambiar el modelo de trabajo, el foco de atención y la concepción de la evaluación, desplazándose del examen sincrónico y estático, al proceso de aprendizaje diacrónico y dinámico. Wolf (1993; en López, 2010:113) destaca que las evaluaciones efectivas son aquellas que no solamente miden los conocimientos y habilidades de los estudiantes, sino que también permiten que la actividad de evaluación misma se convierta en un episodio auténtico de aprendizaje. Entre más auténticas sean las actividades de evaluación, es decir, entre más parecidas sean a la forma como los estudiantes usarían la lengua extranjera rutinariamente, se vuelve más fácil hacer inferencias válidas sobre los desempeños de los estudiantes (Moss, 1994; en López, 2010:114). Los exámenes verifican solo algunos contenidos, pero aún en el supuesto de que el alumno pudiera ser examinado de todos y cada uno de los contenidos aprendidos a lo largo de un curso, el resultado de ese examen solo nos indicaría que un determinado individuo es capaz de reconocer un número determinado de conductas lingüísticas, pero no nos dice nada de su capacidad para producirlas espontáneamente y conectarlas con una situación comunicativa dada (Guillemas y Pérez, 2007:275).

Acosta Camacho (2016) destaca que las instrucciones para la evaluación de (español como) segunda lengua son las preguntas que todos los profesores de lenguas extranjeras deben formularse al inicio del año escolar, porque de los resultados obtenidos de la evaluación dependerán los niveles de aprendizaje de los alumnos, la adecuación del currículo, la elección de un material o de la metodología de enseñanza-aprendizaje, la creación de actividades, tareas o proyectos de aula, etc. Esas preguntas son: *¿Por qué evaluamos?*, *¿Qué evaluamos?*, *¿Cómo evaluamos?*, *¿Cuándo evaluamos?* y *¿Para qué evaluamos?*, y ahora se presentan las explicaciones de cada pregunta desde la perspectiva

de la autora. La evaluación es necesaria por dos razones fundamentales: por cuestiones prácticas (valorar lo que alumnos saben, conocer lo que pueden hacer, averiguar si han ampliado los objetivos de un determinado curso y pueden pasar a otro) y por su valor pedagógico (adecuar el currículo a una programación determinada). La respuesta a la pregunta *¿qué evaluamos?* es: destrezas (actividades comunicativas que ponen en funcionamiento la lengua desde los procesos de expresión, comprensión e interacción: hablar, escribir, escuchar y leer), competencias (la suma de conocimientos y capacidades que permiten al alumno la comunicación con otros: fonético-fonológica, ortográfica, ortoepía, léxico-semántica, gramatical, textual, pragmático-discursiva, sociolingüística, estratégica) y ámbitos (los campos en los que el alumno usará la lengua para relacionarse con otros: personal, público, educativo). El *cómo* y *cuándo* evaluamos centra la atención en los tipos de evaluación, de exámenes y pruebas que podemos realizar. Algunos tipos de exámenes son examen de diagnóstico, examen de nivel de dominio o prueba de nivel, examen de aprovechamiento y examen final. Existen distintas pruebas: pruebas para la evaluación de la expresión oral (por ejemplo adoptar el papel de un personaje, interacción con un compañero, entrevista libre, describir una fotografía, narrar una historia, transmitir mensajes, exponer opinión, simulaciones), pruebas para la evaluación de la comprensión auditiva (p.e. reconocer dibujo, seguir instrucciones y encontrar un lugar, completar textos, ordenar partes de un texto, preguntas de elección múltiple, preguntas con respuesta de verdadero/falso, tomar notas, distinguir las principales de las secundarias), pruebas para la evaluación de la expresión escrita (p.e. escribir una carta o postal, narrar hechos, acontecimientos y experiencias, narrar o describir a partir de una imagen) y pruebas para la evaluación de la comprensión de lectura (p.e. relacionar títulos y textos, localizar información en un texto, relacionar información del texto con imágenes o palabras, identificar y cambiar errores de contenidos). Por último, para responder a pregunta *¿para qué evaluamos?* hay que tener siempre presentes dos grandes finalidades de la evaluación: clasificar a los alumnos en los diversos niveles de dominio lingüístico y controlar los procesos de enseñanza-aprendizaje e ir modificando aquello que se adecue más a las necesidades de los alumnos (Acosta Camacho, 2016).

Puig (2008) cita distintos instrumentos de evaluación formativa utilizados tanto por estudiantes como por profesores. Los estudiantes pueden utilizar el diario del estudiante (cada uno anota la evolución de su aprendizaje; anota sus logros y establece prioridades

y compromisos de trabajo), la autoevaluación (la comparación entre lo que cree el estudiante que sabe hacer y lo que realmente sabe hacer), el análisis de actuaciones orales y escritas (identifica sus puntos fuertes y débiles y decide cuáles de estos últimos le interesa trabajar, para establecer un plan de trabajo guiado por el profesor), la lista de control (elaborada a partir de descriptores del MCER adaptados al nivel y a la categoría que se quieran evaluar o a una actividad de clase concreta), la coevaluación, los proyectos de trabajo (tareas finales de realización individual o de grupo que deben incluir un trabajo de análisis, reflexión, autoevaluación y/o coevaluación de los participantes en el proyecto) y portafolio (Puig, 2008).

Describiremos con más detalle el término portafolio y *Portfolio Europeo de las Lenguas*² (PEL). Según Matijević (2017), el portafolio es un mapa que contiene el trabajo de los estudiantes y otros registros de sus actividades que puede ser visto como una forma de monitoreo por parte de los profesores, pero también como una forma de autoevaluación de los estudiantes. Rajić (2013) comenta que el portafolio sirve para recopilar evidencia de conocimientos y habilidades adquiridos formal e informalmente, y que las ventajas de su uso son el desarrollo de un sentido de control sobre el aprendizaje, la autoconfianza y la motivación. Algunas de las recomendaciones pedagógicas importantes para la gestión de portafolios son: participación de los estudiantes; consultar, organizar y cooperar con los estudiantes en el proceso de selección y gestión de portafolio; e ingresar solo aquellos trabajos que son aprobados por alumno (Matijević, 2017). El *Portfolio Europeo de las Lenguas* es un instrumento de trabajo dirigido los estudiantes de lenguas extranjeras, se basa en las escalas de nivel establecidas en el MCER y tiene dos funciones esenciales: la pedagógica y formativa y la informativa (Puig, 2008). El PEL facilita el aprendizaje de la lengua porque permite a su usuario establecer sus necesidades y objetivos, desarrollar la capacidad de reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y de autoevaluar su progreso con el fin de determinar sus logros y carencias y tomar las decisiones necesarias para avanzar en el aprendizaje, lo que potencia su autonomía y motivación (Puig, 2008:83). El PEL puede ayudar a los estudiantes a establecer objetivos y estrategias de aprendizaje y ayudar a los docentes porque le ofrecen una información muy valiosa sobre el proceso de aprendizaje del estudiante, con el fin de ayudarlo tanto a fijarse objetivos de aprendizaje

² Disponible en: <http://sepie.es/iniciativas/portfolio/index.html>

como a evaluarlos (Puig, 2008). El PEL consta de tres partes: Pasaporte de Lenguas, Biografía lingüística y Dossier en los que los estudiantes pueden escribir sobre sus experiencias lingüísticas y culturales, diplomas obtenidos, conocimientos previos y competencias adquiridas, sus formas de aprendizaje (en y fuera de clase), objetivos de aprendizaje de idiomas extranjeros y así monitorear y evaluar su progreso.

Al presentar los instrumentos que utilizan los alumnos, vamos a centrarnos en profesorado. Para realizar la evaluación formativa el profesor puede utilizar instrumentos de evaluación y reflexión tales como: diario de clase del profesor (en el que puede anotar datos significativos de cada clase: qué ha funcionado, qué no, y por qué, y propuestas de cambio y mejora), portafolio del profesor, entrevistas de tutorización de los alumnos con el fin de proporcionarles la retroalimentación necesaria para avanzar en el proceso de aprendizaje, encuestas o cuestionarios referidos a aspectos trabajados en la clase, hojas de seguimiento en las que anota las observaciones de clase, grabaciones en audio o vídeo de actuaciones orales de los estudiantes, actuaciones escritas de los estudiantes, criterios de evaluación de la actuación escrita y oral (Puig, 2008:88). Durante la clase, los profesores pueden monitorear el proceso de aprendizaje de los estudiantes mediante las observaciones para evaluar el aprendizaje y progreso de los estudiantes, usando preguntas u observándolos mientras interactúan en lengua extranjera (McMillan, 2001; en López, 2010). López (2010) da una serie de recomendaciones que los profesores de inglés pueden usar en sus clases para fomentar una evaluación formativa: ser transparente y claro en el proceso de evaluación, usar evaluaciones válidas y consistentes, ser equitativo en el proceso de evaluación, evaluar continuamente, empoderar a los estudiantes, retroalimentar a los estudiantes.

4.1. Evaluación en el aula de ELE

El aprendizaje, la enseñanza y la evaluación se derivan de los currículos que presentan las metas, expectativas y competencias que los estudiantes necesitan alcanzar y desarrollar en el proceso educativo (MZO, 2019b). A continuación se presenta el currículo de lengua española (2020; en croata: *Kurikulum nastavnog predmeta Španjolski jezik*), enfatizando la evaluación de ELE en las escuelas croatas.

En el currículo de lengua española hay tres dominios principales dentro de los cuales se realizan actividades y evalúan los resultados: *Competencia comunicativa y lingüística*,

Competencia comunicativa intercultural y Autonomía en la adquisición de segunda lengua. Los tres dominios forman una estructura curricular equilibrada y son el punto de partida para la determinación de metas y objetivos de las clases (MZO, 2020). Siguen descripciones de las características básicas de cada dominio.

Competencia comunicativa y lingüística

El uso eficaz del propio repertorio lingüístico, de acuerdo con el contexto y el propósito de la situación comunicativa, representa la competencia lingüística comunicativa. Los objetivos que surgen de este dominio se basan en la adquisición de conocimientos sobre las particularidades de la lengua española y en el dominio de las habilidades lingüísticas en el acto de la comunicación. El desarrollo de esta competencia fomenta la socialización, impulsa el desarrollo del metalenguaje y habilidades metacognitivas, estimula la curiosidad intelectual, la creatividad y el interés por el aprendizaje de idiomas (MZO, 2020).

Competencia comunicativa intercultural

Comprender y comunicar con hispanohablantes de diferentes orígenes implica tener una competencia comunicativa intercultural desarrollada. Las metas dentro de este dominio se basan en que el estudiante se vuelva competente interculturalmente, lo que significa que puede pensar en las similitudes y diferencias entre culturas e idiomas; que es empático, adaptable, abierto a comprender, aceptar y respetar al otro hablante; que es capaz de comunicarse adecuadamente con hablantes nativos y no nativos de español lo que resulta en el establecimiento de relaciones interculturales armoniosas. Al desarrollar esta competencia, los estudiantes rechazan los prejuicios y la discriminación, amplían y profundizan su visión del mundo (MZO, 2020).

Autonomía en la adquisición de segunda lengua

Este dominio enfatiza el desarrollo afectivo y cognitivo de los estudiantes, la aplicación de estrategias de aprendizaje, el desarrollo de la alfabetización mediática, habilidades de comunicación y presentación que les permitirán aprender idiomas y adquirir competencias lingüísticas de forma independiente. La autonomía del alumno se manifiesta en la planificación, organización, monitoreo y evaluación de su propio aprendizaje, motivación y persistencia en el trabajo, lo que le permite alcanzar sus metas.

Al asumir un papel activo en el proceso de aprendizaje, el estudiante desarrolla la confianza en sí mismo y la autoestima y crea las bases para el aprendizaje permanente (MZO, 2020).

En este currículo también se describen los elementos y enfoques de la evaluación, las formas de dar retroalimentación que se presentan en la continuación.

Evaluación del cumplimiento de objetivos educativos

En el Libro de clases digital (en croata: *e-dnevnik*) en Croacia se califica numéricamente la comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita. En las clases, generalmente se evalúan los conocimientos y habilidades definidos en el dominio *Competencia comunicativa y lingüística*, del dominio *Competencia comunicativa intercultural* se evalúan los conocimientos sobre la cultura propia y de otras culturas y habilidades de comportamiento intercultural, mientras que la *Autonomía en la adquisición de segunda lengua* se refiere a la evaluación de las habilidades de alfabetización mediática. El logro de los resultados del segundo y tercer dominio se evalúa indirectamente mediante la evaluación de los resultados del dominio *Competencia comunicativa y lingüística*, se monitorea y evalúa de manera formativa en la sección de notas descriptivas (MZO, 2020).

Es importante tener en cuenta que el aspecto funcional del lenguaje es superior al aspecto formal, por lo que la comprensión del mensaje y la realización de la interacción lingüística son más importantes que la precisión. Al evaluar, es necesario ser consciente de que el conocimiento de gramática y vocabulario no es un fin en sí mismo, sino que sirve para lograr una comunicación exitosa, por lo que los errores en la expresión del lenguaje son un componente aceptable y esperado de la adquisición del lenguaje (MZO, 2020).

Como se presentó en capítulos anteriores, la *evaluación para aprendizaje* implica la recopilación continua de información sobre el cumplimiento de metas, con el objetivo de fomentar la reflexión sobre el aprendizaje, comprender los procesos y resultados del aprendizaje y aumentar la eficacia del aprendizaje y la enseñanza. Algunos métodos en la clase de ELE son: hacer preguntas, verificación de tareas, pruebas breves, notas anecdóticas, observaciones, etc. (MZO, 2020). La *evaluación como aprendizaje* es la participación activa de los estudiantes en el proceso de evaluación con el apoyo constante

de los profesores, que se lleva a cabo a través de la autoevaluación y la coevaluación. Los estudiantes utilizan portafolio, autobiografía de encuentros interculturales, diario de aprendizaje, rúbrica de autoevaluación y coevaluación, etc. (MZO, 2020). La *evaluación de lo aprendido* (principalmente de manera sumativa) durante o al final del año escolar determina si se han alcanzado los objetivos educativos e indica los aspectos que requieren mejoras. Al dar la nota final, el docente toma en cuenta el cumplimiento de objetivos educativos que surgen de todos los tres dominios y que se verificaron mediante diferentes métodos en varios momentos (MZO, 2020).

Alonso (2012:132) destaca que la evaluación formativa incluye todas las actividades que se realizan en clase o como deberes y sobre las que profesores hacen comentarios de este tipo: «La redacción está mejor, pero debes tener más cuidado con la ortografía», «Has hablado con fluidez, pero las notas para tu presentación han sido demasiado largas y has dependido demasiado de ellas. Intenta utilizarlas como una referencia, no como la base de la presentación en el futuro», «Ya utilizas bien el pretérito perfecto compuesto, pero, por favor, repasa los participios irregulares. Todavía tienes problemas con las formas», «Intenta estructurar mejor el texto. No has escrito ni una introducción ni una conclusión», «Vuestro anuncio en vídeo sobre la empresa que crearíais es estupendo. Los personajes son muy creíbles y habéis hablado de forma libre sin apenas errores. Además, el anuncio es muy divertido y persuasivo. Enhorabuena», «Veo que tu comprensión lectora va mejorando y ya estas aprendiendo a predecir el significado de las palabras por el contexto», «Me gustaría ver más conectores en el próximo trabajo, ¿vale? Mira la lista que os di y tenla siempre presente cuando hagas un trabajo de expresión escrita» o «Vuestro dialogo ha sido muy espontaneo y divertido, pero no os olvidéis de incluir todos los puntos que estaban en la hoja de trabajo».

Aunque en el proceso educativo surgen problemas como la falta del tiempo y el gran número de alumnos, cuanto más detallados y personales sean los comentarios, más ayudan a los estudiantes en su progreso. Comentarios del tipo: «Mal», «Esto no es español», «No tiene ningún sentido» no sirven nada más que para crear frustración y enojo o vergüenza en el aprendiente porque sabe que no lo hace bien, pero no sé qué puede hacer para mejorarlo (Alonso, 2012:133). Hay que intentar que los comentarios no sean negativos, la crítica siempre debe ser constructiva (Alonso, 2012).

5. LA COMPETENCIA EVALUATIVA DE LOS DOCENTES

Antes de centrarnos en la competencia evaluativa de los profesores, es necesario explicar qué es y qué engloba concepto de competencia. El concepto de competencia incluye el conocimiento teórico y la comprensión en el campo académico y la aplicación práctica de los conocimientos, puede desarrollarse a través del ejercicio y la educación (Tuning, 2006; en Vizek Vidović, 2009). Según González y Wagenaar (2007; en Vizek Vidović, 2009), las competencias se pueden dividir en dos categorías, por tanto, tenemos competencias específicas y competencias genéricas. Las competencias genéricas son un conjunto de conocimientos, habilidades y valores que tienen una amplia aplicación en diferentes ámbitos, mientras que las competencias específicas están estrechamente relacionadas con un área específica (Vizek Vidović, 2009). En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, las competencias genéricas son competencias educativas relacionadas con la enseñanza dentro y fuera de clase y con las características y habilidades personales, mientras que las competencias específicas son las competencias comunicativas, la competencia intercultural y los conocimientos y habilidades glotodidácticas y metodológicas necesarias para la enseñanza de una lengua extranjera de calidad (Radišić et al., 2007; en Cindrić et al., 2014). *Instituto Cervantes* (2012) publicó la lista de las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras entre los cuales se encuentra y la evaluación del aprendizaje y la actuación del alumno. Se refiere a la capacidad del profesorado para valorar la competencia comunicativa del alumno y su progreso en el aprendizaje de la lengua de acuerdo con principios éticos en evaluación, esto implica que el profesor: integra la evaluación en el proceso de aprendizaje; usa herramientas y procedimientos adecuados al propósito de la evaluación, al contexto y al alumno; usa la evaluación para mejorar el aprendizaje del alumno, promoviendo una retroalimentación constructiva e involucra a los alumnos en la evaluación de su propio aprendizaje y en la coevaluación (Instituto Cervantes, 2012).

Los profesores utilizan las mismas unidades de medida, pero valores completamente diferentes, y al evaluar nos apoyamos en su escrupulosidad, honestidad, coherencia y humanidad para evitar errores en la evaluación (Mrkonjić y Vlahović, 2008). Mužić y Vrgoč (2005) señalan que es muy difícil encontrar un evaluador de calidad y que es necesario que profesores aprendan cómo evaluar formativamente durante su educación y formación complementaria. Mrkonjić y Vlahović (2008) también enfatizan la necesidad

de capacitar a los profesores para la evaluación durante su formación inicial, la educación durante el trabajo, pero también en la formación permanente. Vrgoč (2002; según Ruić y Lukša, 2017) destaca que los profesores no tienen suficiente conocimiento pedagógico-psicológico y didáctico-metodológico para monitorear y calificar a los estudiantes, y que los propios profesores son conscientes de ello. Muchos autores coinciden en que la formación del profesorado está más concentrada en el componente educativo que en las competencias para la docencia que son necesarias en su trabajo, y en este contexto se enfatiza especialmente el área de seguimiento y calificación del rendimiento de los estudiantes y se destaca la importancia de la reforma de la formación del profesorado porque sin ella, tampoco hay reforma educativa (Ruić y Lukša, 2017). A continuación se presentan varias investigaciones sobre este tema en las que se evaluó la satisfacción de los (futuros) docentes con la calidad de la educación para el trabajo docente que contiene, entre otras cosas, la evaluación.

Las autoras Rijavec, Miljević-Ridički y Vizek Vidović (2006) examinaron las competencias de los docentes principiantes y los estudiantes de último año de carrera y concluyeron que los docentes principiantes se escandalizaban porque, como estudiantes, tenían expectativas que no estaban en línea con las experiencias que tenían como docentes jóvenes. Las estimaciones y expectativas de los estudiantes se presentan en una investigación sobre formación didáctica y metodológica, que mostró que el 6% de los estudiantes cree que están totalmente capacitados para monitorear y evaluar el trabajo de los alumnos, el 29% en gran medida, el 43% en mediana medida, el 16% en pequeñas y el 6% cree que no están capacitados de ninguna manera para el seguimiento y la evaluación (Fontana, 1999; según Ruić y Lukša, 2017). La investigación de Blažević y Jukić (2004) confirma que los docentes no se consideran plenamente cualificados para el trabajo, más detalladamente, el 69% de los docentes de primaria se consideran parcialmente cualificados para el trabajo, el 26% se considera altamente cualificado y el 5% cree que no son suficientemente cualificados para el trabajo. La investigación de las autoras Ruić y Lukša (2017), que examinó las actitudes de los profesores hacia el monitoreo, la evaluación y la calificación, su opinión sobre su propia competencia para la evaluación y qué conocimientos fueron evaluados durante su formación del profesorado, mostró que los profesores no se sienten bien preparados para situaciones reales en la práctica docente y que el tema de la evaluación no está suficientemente

representado en la formación del profesorado. Concluyen que (Ruić y Lukša, 2017) la formación del profesorado es contradictoria porque los profesores deben promover aprendizaje activo, fomentar el pensamiento crítico y la creatividad de sus alumnos, y ellos mismos no experimentaron esto en su propia formación donde predominaba la enseñanza frontal y memorización de datos. Igualmente es importante señalar que los docentes deberían dominar las técnicas de observación, descripción, planificación y organización para poder realizar una evaluación formativa, que tampoco se proporcionó a ellos durante su formación (Ruić y Lukša, 2017). Radeka y Sorić (2005) también afirman que existe una falta de apoyo tanto en la educación inicial como en la formación complementaria y su investigación mostró que los docentes se sienten bien capacitados para su trabajo, pero piensan que esto no es mérito de los estudios docentes o de una formación pedagógica complementaria, sino de su formación e intercambio de experiencias motivados por motivos personales. La investigación antes mencionada de Blažević y Jukić (2004) también muestra que la motivación intrínseca y la autoformación dominan en la formación complementaria, pero también que problemas como el bajo estatus económico, la mala reputación social, las condiciones laborales desfavorables y la falta de un sistema coherente de formación complementaria del profesorado limitan su educación. Relacionado con los problemas mencionados, en la investigación de las redes sociales (Carpenter y Krutka, 2015; Davis, 2015; Wesely, 2013; según Santoveña Casal, 2019) se señala que a los docentes les gusta la red social Twitter por las oportunidades que les ofrece en relación al desarrollo profesional, potencial interactivo, por posibilidad de compartir experiencias y discutir, así que se puede concluir que las redes sociales, según Macià y García (2016; en Santoveña Casal, 2019), abren oportunidades profesionales y posibilitan la adquisición de nuevos conocimientos relacionados con la docencia y así representan una nueva forma de formación más accesible .

6. INVESTIGACIONES PREVIAS DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

La evaluación como una parte extremadamente importante del proceso educativo es a menudo objeto de investigación, por lo que existen numerosos estudios de evaluación formativa, algunos de los cuales se presentan a continuación.

Perović (1983, según Mrkonjić y Vlahović, 2008) examinó la posibilidad de participación de los estudiantes en la evaluación, y los resultados mostraron que el 31,08% de los profesores pensaba que los estudiantes podían participar con éxito en la coevaluación y la autoevaluación, el 43,24% afirmaba que podían ser exitosos solo parcialmente, y el 26,68% de los profesores creía que los estudiantes no eran objetivos en la evaluación. Por otro lado, el 81,42% de los estudiantes pensaba que podía evaluar con éxito las respuestas orales, el 95,58% afirmó que era capaz de evaluar las respuestas escritas sin estar subjetivos y el 97,36% pensaba que podía evaluar objetivamente sus propias respuestas. Resultó que los estudiantes tenían el deseo de ser incluidos en el proceso de evaluación y el mayor escepticismo hacia su inclusión se observó entre los profesores de secundaria (Perović, 1983; según Mrkonjić y Vlahović, 2008).

López (2010), como parte de un estudio de caso realizado con tres profesores de inglés, investigó cómo utilizan la evaluación formativa en el aula. En este estudio se encontró que los profesores usaban la evaluación de manera formativa para mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Daban la retroalimentación a través de matrices de calificación y utilizaban estas matrices para darle mayor transparencia al proceso de evaluación y para empoderar a los estudiantes a través de autoevaluaciones y coevaluaciones.

Révész (2013) presenta la investigación en la que se examinó en qué medida son capaces alumnos de 14 años desarrollar la capacidad de autoevaluación y si están dispuestos a ser responsables en este tipo de situaciones. Se mostró que lograron sustituir la evaluación practicada por el profesor por la coevaluación y la autoevaluación en actividades organizadas.

La investigación realizada por Bursac et al. (2016) demostró que la autoevaluación continua de los estudiantes tiene un efecto positivo en el nivel de logro de los estudiantes y en su interés en los contenidos de enseñanza.

En su investigación, Sardereh (2016) mostró que los estudiantes no se involucraban activamente en el proceso de retroalimentación y que la autoridad de los docentes era más importante que la opinión de los alumnos. No se les permitió el aprendizaje colaborativo y solo unos pocos estudiantes dominaron las discusiones. Durante la discusión en el aula, los estudiantes que respondieron correctamente recibieron elogios del profesor, y cuando un estudiante respondió incorrectamente, el profesor ofrecería una respuesta o le haría la misma pregunta a otro estudiante.

Mentzer et al. (2017) investigaron el impacto de la evaluación formativa colaborativa en proyectos en equipo en nivel universitario y los resultados mostraron que los estudiantes después de la coevaluación obtenían calificaciones más altas en el proyecto final, obtenían una nota más alta en el final del curso, eran más competentes y tenían menos dudas sobre el curso.

Martišković (2019) exploró las actitudes de los docentes sobre la evaluación formativa, la competencia para su implementación, la frecuencia de evaluación y autoevaluación y las dificultades que surgen en la evaluación descriptiva. Los resultados mostraron que los docentes sabían qué es la evaluación formativa y creían que tenía ventajas, pero no se sentían suficientemente competentes para implementarla. Utilizan la autoevaluación y la coevaluación, pero sin embargo se concluye que es necesaria la formación complementaria sobre estrategias y formas de evaluación formativa para que ésta se convierta en parte integral del proceso educativo.

Tras revisar las investigaciones previas, se puede concluir que los estudiantes se sienten competentes para realizar la autoevaluación y la coevaluación, y que los docentes son conscientes de los múltiples beneficios de la evaluación formativa, pero, sin embargo, la aplicación de la evaluación formativa no es común en la práctica educativa cotidiana. En la segunda parte de este trabajo se presentará la investigación sobre evaluación formativa en la que se estudiarán y analizarán las actitudes y prácticas de los profesores de español en Croacia, y se comprobará si los resultados concuerdan con las conclusiones de las investigaciones previas.

7. INVESTIGACIÓN

La evaluación como parte esencial del proceso educativo es de gran importancia para los teóricos y practicantes de la pedagogía escolar y para los profesores, porque afecta a todos los actores educativos. Esta investigación, que trata el tema de la evaluación formativa en la enseñanza del español en las escuelas secundarias, busca sensibilizar y orientar el interés profesional de los docentes hacia esta área.

7.1. Problema y objetivos de la investigación

En la enseñanza del español como lengua extranjera, el campo de la evaluación está insuficientemente investigado, por lo que se ha decidido que el problema de esta investigación será la evaluación formativa en la práctica educativa desde la perspectiva de los profesores de español³.

Los objetivos de esta investigación cualitativa han sido examinar cómo los profesores definen la evaluación formativa e investigar sus actitudes y la implementación de la evaluación formativa en la enseñanza del español. La investigación enfatiza las formas de evaluación formativa, las ventajas y desventajas que ocurren durante la evaluación formativa, la coevaluación y la autoevaluación de los estudiantes, pero también la competencia de los profesores para implementarla.

7.2. Preguntas de investigación

La investigación se centra en las posturas de los profesores sobre la evaluación formativa y su aplicación, por lo que se han planteado siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué entienden los profesores por evaluación formativa?
- ¿Qué elementos y dentro de qué dominios en el campo de las lenguas extranjeras los profesores consideran necesario y deseable evaluar formativamente?
- ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de la evaluación formativa?
- ¿Cómo se realizan evaluación para aprendizaje y evaluación como aprendizaje en las clases?

³ En adelante, el término «profesor» se refiere a los profesores de español en las escuelas secundarias

7.3. Realización de la investigación

La investigación se realizó en junio, septiembre y octubre de 2020 y se basó en conversaciones telefónicas⁴ con los profesores. A los profesores se envió una solicitud para participar en la investigación y se concertó una entrevista telefónica con los profesores que aceptaron participar. Los datos se recopilaron grabando conversaciones que luego se transcribieron.

7.4. Participantes

Los participantes eran ocho profesores⁵ croatas de español como lengua extranjera empleados en las escuelas secundarias que fueron seleccionados por un muestreo no probabilístico, intencional.

7.5. Procedimientos e instrumentos

De acuerdo con el objetivo de la investigación, se utilizó un enfoque cualitativo para la recolección de los datos, es decir, el método de la investigación fue la entrevista semiestructurada⁶ para analizar el tema de manera más profunda. Cada entrevista se basaba en una serie de preguntas predeterminadas (Anexo 1), las preguntas introductorias fueron relacionadas con la definición y las actitudes de los profesores hacia la evaluación formativa, la parte media se concentró en la aplicación de evaluación formativa y las entrevistas terminaban con la valoración de la propia competencia de los profesores para realizar la evaluación formativa. Todas las preguntas fueron abiertas y en todo momento se permitió a los participantes cierta libertad para formular nuevas preguntas. Con permiso de todos los profesores, las entrevistas fueron grabadas en un dictáfono para su posterior transcripción y análisis, y cada entrevista duró aproximadamente entre 20 y 30 minutos.

7.6. Procesamiento de datos

Tras transcribir todas las entrevistas telefónicas, las respuestas se estudiaron y analizaron en detalle y se comentaron comparándolas con el marco teórico. Las declaraciones de los profesores se categorizaron de acuerdo con las preguntas de investigación formuladas en capítulos: *Actitudes de los profesores hacia la evaluación formativa, Evaluación*

⁴ Las entrevistas se realizaron por teléfono debido a la pandemia de COVID-19

⁵ Códigos de participantes: P1-8.

⁶ En croata, luego traducida al español

formativa y sumativa, Ventajas y desventajas de la evaluación formativa, Evaluación para aprendizaje y evaluación como aprendizaje en el aula y finalmente Competencia evaluativa de los profesores.

7.7.Resultados

7.7.1. Actitudes de los profesores hacia la evaluación formativa

Buscando respuesta a la primera pregunta de investigación «¿Qué entienden los profesores por evaluación formativa?», se les pidió a los profesores que intentaran definir la evaluación formativa y aclarar qué contiene. Al mencionar el tema, tres encuestados (P1, P5 y P7) señala que el nuevo currículo de la asignatura Lengua española fue publicado recientemente, por lo que consideran que la evaluación formativa es un término nuevo al que no prestaron demasiada atención:

- *Eso es algo nuevo, hemos empezado evaluar formativamente este año, aunque oficialmente no teníamos que hacerlo, podíamos seguir trabajando de acuerdo con el programa anterior. (P1)*
- *Es que, el currículo de lengua española se publicó en la primavera, de hecho, la evaluación formativa se ha incluido recientemente en nuestra escuela. Yo trabajo en una escuela que está en el programa experimental y también doy clases de francés, así que comencé a aplicar algunas cosas antes, pero ese nuevo currículo, que incluye la evaluación formativa todavía no se ha incorporado en clases de español. (P7)*
- *Teniendo en cuenta que el currículo se publicó en marzo, no lo hemos examinado atentamente, ahora estamos comenzando a trabajar de acuerdo con él. (P5)*

El P3 comenta completamente diferente destacando que la evaluación formativa no es un concepto nuevo o un descubrimiento revolucionario y agrega: *Me molesta el hecho de que se esté reinventando la rueda, como si nadie hubiera hecho nada hasta ahora, excepto dar textos y preguntas a los alumnos.*

Sin embargo, un encuestado (P2) afirmó que no estaba familiarizado con el término evaluación formativa, mientras que otros participantes indicaron en sus definiciones términos clave como el seguimiento/monitoreo del progreso (P1, P5, P6, P7, P8) y la retroalimentación (P1, P3, P4, P5, P7), lo que se muestra a continuación:

- *(Evaluación formativa es) seguimiento del proceso de aprendizaje del alumno y sus resultados. Es una guía para los estudiantes para que aprendan mejor y obtengan una mejor calificación, porque la nota siempre es lo más importante para ellos. (P1)*
- *Cuando digo «evaluación formativa» me refiero a toda la comunicación que va de profesor a alumno, la retroalimentación, consejos cómo puede mejorarse, comentarios sobre cómo se ha realizado algún trabajo, qué se puede esperar en el futuro, cómo puede progresar, qué se puede corregir, me refiero a absolutamente todo, a diversos tipos de notas que se escriben tanto en el libro de clases como en las pruebas o los cuadernos de alumnos y también a los comentarios orales. Todo lo que sea teacher response, todo lo que se les diga a los alumnos en el camino. Para mí, todo eso entra en la evaluación formativa. (P3)*
- *La evaluación formativa es una evaluación que se realiza durante el año escolar, y su objetivo es brindar retroalimentación al estudiante para que pueda ver cómo está progresando. Incluye comentarios orales, por ejemplo, después de la actividad oral decimos lo que estaba bien y lo que no estaba bien, también puede ser una nota escrita en el libro de clases digital. (P4)*
- *El monitoreo continuo de los alumnos y buena retroalimentación a alumnos, padres y profesores. Incluye anotaciones que estudiantes y padres pueden leer en el libro de clases digital. (P5)*
- *Un conjunto de seguimientos del progreso de los estudiantes. Incluye una prueba inicial para ver cuáles son los resultados en comparación con el año pasado, es decir, cuánto saben. Y después de eso, todos sus trabajos que no se pueden evaluar sumativamente, sino que se comentan o anotan. (P6)*
- *Principalmente incluye algún tipo de seguimiento, anotamos, en nuestro cuaderno o en el libro de clases, el progreso del estudiante, sus debilidades, qué tan exitoso es en ciertas áreas, qué estrategias utiliza. Siempre se ha dado retroalimentación, lo que es nuevo es que ahora toda esta retroalimentación se registra en libro de clases digital, por lo que ahora hay mucho más trabajo administrativo. (P7)*

- *La evaluación formativa incluye el monitoreo del progreso del estudiante, no es una evaluación numérica, sino una descripción más detallada. En general es positivo y fomenta el progreso, pero es importante describir qué es un problema para el alumno, no lo que ya sabe, sino en lo que aún debe trabajar. (P8)*

Todos los profesores en sus definiciones mencionaron notas escritas en el libro de clases y P8 describe con más detalle cómo debería ser esa nota: *Una buena nota no es cuando escribimos «el 70%» después del examen, eso no significa mucho, pero cuando escribimos que el estudiante ha dominado el uso del presente, pero aún tiene que aprender los verbos irregulares, entonces está completamente claro qué le falta al estudiante. La nota «No trabaja, es vago» no es buena, como he dicho, tenemos que escribir «Tiene problemas con los verbos irregulares» y entonces el alumno sabe qué ha aprendido y qué es lo que tiene que practicar más. (P8)*

Al definir la evaluación formativa, dos profesores (P1 y P7) mencionaron el término evaluación para aprendizaje. Es notable que encuestado P1 está centrado en la calificación numérica porque afirma que *el profesor debería revisar las tareas de diferentes tipos que luego estarán en el examen, para ver cuánto los alumnos han aprendido, cómo han utilizado las formas gramaticales y cuánto vocabulario han adoptado. Entonces los profesores deberían anotar cuáles serían los errores en el examen.* Otro encuestado (P7) menciona la evaluación para aprendizaje y señala que *lo habían hecho todo antes, solo se les dio un nuevo nombre a algunas cosas. Se trata de ejercicios ordinarios que se realizan en clase, ejercicios clásicos en los que alumnos practican o repiten, por ejemplo, el tiempo presente de un verbo, y esto también nos da una idea de cuánto comprenden o no comprenden el contenido. Los estudiantes aprenden, practican y desarrollan habilidades a través de esos ejercicios, y para nosotros eso es una percepción e información sobre qué tan bien lo están haciendo, sabemos en qué etapa estamos con qué niño, pero también con toda la clase.* El P7 es el único docente que menciona la evaluación como aprendizaje como parte de la evaluación formativa y menciona la coevaluación y la autoevaluación en la que el niño solo valora sus conocimientos.

El P5 afirma que la evaluación formativa es útil para los profesores, y el P7 describe con más detalle: *nos demos cuenta de lo que se puede cambiar o adaptar para que el aprendizaje sea más fácil para los niños y para fomentar el desarrollo de determinadas*

competencias. Nosotros analizamos qué estrategias y métodos vamos a usar para impartir conocimiento a los niños y ellos igualmente deberían pensar en cómo aprenden y qué estrategias son más exitosas para ellos para, por ejemplo, aprender verbos o comprender un texto. Solo estos encuestados (P5 y P7) mencionan a los padres al definir la evaluación formativa comentando que *los padres pueden ver el progreso de sus hijos* (P5), y que *están informados sobre los problemas o dificultades que tienen los alumnos* (P7).

Como objetivo de la evaluación formativa, dos profesores (P1 y P4) destacan la retroalimentación al alumno para que pueda ver cómo está progresando, un encuestado (P5) señala que evaluación formativa sirve para que los profesores vean el progreso o noten el estancamiento y por qué esto es así, y un encuestado (P7) afirma que el objetivo es que los estudiantes *piensan sobre el proceso de aprendizaje, toman conciencia de lo que realmente han aprendido o no, por lo tanto, el objetivo es la reflexión individual sobre su progreso y que entienden que el aprendizaje no se relaciona exclusivamente con la escuela, sino que eso son las habilidades que les enseñan a aprender para toda la vida.*

P7 es también el único encuestado que mencionó estrategias de aprendizaje al definir la evaluación formativa, mientras que otros encuestados se centraron en lo que el alumno sabe o no sabe/puede o no puede hacer, y no en cómo aprende.

A partir de todas las respuestas, se puede resumir que todos los docentes, excepto el encuestado que manifiesta que no sabe qué es la evaluación formativa (P2), dicen que el término evaluación formativa significa monitorear el progreso del alumno, dar retroalimentación y registrarlo en el libro de clases digital, dos profesores (P3 y P4) mencionan los comentarios orales, y uno (P7) agrega autoevaluación y coevaluación.

7.7.2. Evaluación formativa y sumativa

Con el fin de averiguar qué elementos y dentro de qué dominios en el campo de las lenguas extranjeras los profesores consideran necesario y deseable evaluar formativamente, se les preguntó a los profesores «¿Qué elementos de la lengua cree que es mejor evaluar formativamente y cuáles sumativamente? ¿Por qué?».

Tres encuestados (P2, P3 y P8) creen que las cuatro destrezas lingüísticas pueden y deben ser evaluadas de manera formativa. El P3 agrega que *absolutamente todo puede ser*

evaluado formativamente, tanto por retroalimentación oral como escrita, y que no puede imaginar ningún dominio o destreza que no pueda ser evaluado formativamente. El P2 cree que todo debe evaluarse de manera descriptiva y que esto es lo mejor, porque las calificaciones numéricas no muestran un conocimiento real de los estudiantes. Explica con más detalle: Los alumnos aprenden el contenido que aparecerá en el examen escrito u oral y luego lo olviden, y eso no puede ocurrir en el aprendizaje de una lengua extranjera. El conocimiento se actualiza y en cada momento hay que saber el contenido abordado previamente. Mi objetivo es que sepan comunicarse en el idioma extranjero, no que aprendan algo de memoria para obtener una nota alta.

Dos encuestados (P4 y P6) piensan que la evaluación sumativa y formativa son igualmente importantes y que es necesario hacer ambas, *combinar* (P6), es decir, *los estudiantes deben recibir retroalimentación y deben ser calificados sumativamente al final* (P4).

Otros encuestados también creen que todo puede evaluarse de manera formativa, pero aún prefieren la evaluación sumativa y los elementos antiguos de evaluación (gramática y vocabulario), que se muestra a continuación.

El primer encuestado (P1) afirma que da retroalimentación a los estudiantes, pero no la escribe en el libro de clases digital: *Generalmente recuerdo los comentarios, no los escribo. Cuando, por ejemplo, tenemos una pequeña prueba, no escribo descriptivamente quién hizo qué mal, sino escribo solo puntos, eso es suficiente para hacer que hagan algo. Ellos solos pueden ver sus errores en la prueba porque yo escribo la respuesta correcta, señalo los errores y los explico en sus hojas de papel, pero no lo apunto en el libro de clases.* La respuesta del primer encuestado también muestra que el P1 está centrado en los elementos de evaluación que se encuentran en el libro de clases: *sumativas son en realidad las calificaciones que van en la rúbrica, así que tenemos comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita, se han eliminado el vocabulario y la gramática.* La opinión de este encuestado es que la expresión oral y escrita deben evaluarse formativamente, y que la gramática debe evaluarse de manera sumativa.

Tres encuestados más (P5, P6 y P8) expresaron escepticismo acerca de los nuevos elementos de la evaluación y afirmaron que sería mejor seguir evaluando la gramática de

manera sumativa porque *la nota numérica es la mejor retroalimentación para los alumnos* (P6). El P5 afirma que evalúa formativamente estructuras lingüísticas y gramaticales que ya no se encuentran como elementos de evaluación en libro de clases: *No me gusta el hecho de que ahora la gramática y el vocabulario (que ha sido el elemento principal de evaluación hasta ahora) no se pueden evaluar de forma sumativa, pero entonces lo evaluó de manera formativa. Porque creo que son el punto de partida.* El P8 igualmente cree que *la gramática y el vocabulario deben devolverse y evaluarse con una calificación numérica porque los estudiantes se lo toman más en serio.*

El P7 también favorece la evaluación sumativa, ya que considera que la calificación numérica es la más importante para los estudiantes:

- *No destacaría ninguna destreza que no me gustaría que se evaluara numéricamente, es decir, sumativamente. Después de todo, lo que hay que entender es que los niños, no importa cuánto les enseñemos y no importa cuánto tratemos de que no aprenden para obtener la nota, continúan aprendiendo para la calificación. Por eso, es muy difícil lograr que hagan ciertas cosas algunas veces sin que se les valore. Por lo general, harán un esfuerzo y aprenderán algo cuando les brinde alguna satisfacción en forma de calificación. No digo que siempre sea así o con todo el mundo, pero en general es así. Se está intentando cambiarlo con varias reformas, pero simplemente eso es así en nuestra mentalidad. Vas a la escuela, aprendes cosas y haces deberes para sacar una buena nota. Por estas razones y también porque no creo que ninguna habilidad sea menos importante en el sentido de que no se evalúa numéricamente. No destacaría ninguno que no calificara numéricamente. (P7)*

Los cinco profesores mencionados (P1, P5, P6, P7, P8) creen que todo se puede evaluar formativamente, pero piensan que numéricamente es mejor porque los estudiantes se lo toman más en serio y, tanto ellos como los estudiantes, están acostumbrados a esta forma de trabajo.

Con el fin de comprobar la importancia de la evaluación formativa para los docentes, se les preguntó si la evaluación sumativa o formativa es de mayor valor para ellos a la hora de poner una nota final. Dos profesores (P1 y P7) prefirieron la evaluación sumativa, tres

(P2, P3 y P4) formativa, y los tres restantes (P5, P6 y P8) manifestaron que estas dos formas de evaluación tenían igual valor.

Los encuestados que eligieron la evaluación sumativa como más importante (P1 y P7) argumentaron esto de la siguiente manera:

- *La calificación numérica es más importante para mí porque no practiqué la calificación descriptiva antes de esto. Estábamos acostumbrados a los exámenes escritos y orales, tanto nosotros como los alumnos. Esto es bastante extraño. (P1)*
- *Para mí, la calificación numérica todavía está en un nivel más alto. Independientemente del hecho de que creo que la evaluación descriptiva es muy importante y trato de explicarles todo lo posible en clase, darles retroalimentación directa sobre cada tarea que realizan y apuntarla en el libro de clases para que puedan volver a leerla cuando quieran. Hay que tener en cuenta que no todo el mundo se toma en serio estas evaluaciones descriptivas ni se toma en serio la retroalimentación cuando se les dice lo que no les va bien y lo que deben repetir. A menudo no lo escucharán, lo leerán en el libro de clases y lo olvidarán. Todavía están aprendiendo para obtener una buena nota, eso sigue siendo normal. Se necesitan muchos años más, mucho entrenamiento, para llegar a una forma diferente de pensar. Hay niños que realmente aprecian este feedback y está claro que trabajan en lo que se les sugiere, que siguen realmente estos consejos y eso es algo que seguro recompensaré con una nota numérica. En nuestro país, simplemente no es posible formar una nota final solo sobre la base de una calificación descriptiva. Se han eliminado los cálculos de la media aritmética, sin embargo, el objetivo sigue siendo mantener este promedio de calificaciones. (...) Así que la nota descriptiva, lamentablemente, no ha alcanzado tanta importancia como para poder decidir sobre una nota final. (P7)*

Por otro lado, tres profesores para los que la evaluación formativa es más importante (P2, P3, P4) señalan que la media aritmética de las calificaciones no les importa y que las anotaciones son más importantes para ellos que las notas. El P2 piensa que *dar notas finales basadas en la media aritmética no es justo, miro mucho más las notas que las calificaciones, lo que a menudo conduce a problemas con los estudiantes, pero también con los padres que se quejan porque miran las notas numéricas que a menudo no*

muestran conocimientos reales de los alumnos. Finalmente, dice que la impresión general sobre el alumno y su expresión oral, que es mucho más importante que la escrita, inciden en la formación de la nota final (P2). El P3 afirma de manera similar que evaluación formativa es tan importante como sumativa, incluso en esta situación⁷ en la que no puedo afirmar al 100% qué es y qué no es trabajo independiente, la formativa es más importante para mí. Así, el P3 afirma que después de las clases virtuales, las notas finales se formularon en base a apuntes, aunque eran inconsistentes con las notas numéricas, mientras que antes de las clases virtuales se tuvo en cuenta tanto la evaluación sumativa como la formativa.

Los profesores para quienes la evaluación sumativa y formativa son igualmente importantes (P5, P6, P8) destacan el progreso de los estudiantes como el factor más importante en la formulación de nota final:

- *Combino. La evaluación formativa significa mucho para mí e influye en mi decisión cuando un estudiante está entre dos notas. Lo que me importa es ese avance, que se ve más desde la evaluación formativa que desde las notas numéricas. (P5)*
- *Ambos tienen valor, a mí no me importa la media aritmética, me importa la subida o el descenso de la nota. (P6)*
- *Ambos son importantes, especialmente cuando se trata del progreso de alumno. Cuando un alumno tiene dificultades al principio, por la razón que sea, y luego vemos un progreso en un área, independientemente de las calificaciones numéricas y la media aritmética, el estudiante debe ser recompensado. Viceversa también, si al estudiante le va bien al principio y luego se relaja, hay que tomar eso en cuenta al formar la nota final. Por eso existe evaluación formativa, para ver si el alumno se ha beneficiado de lo que le hemos escrito como anotación en el libro de clases, si se ha dado cuenta de cómo aprender o qué hay que arreglar. (P8)*

⁷ Se refiere a las clases virtuales

En conclusión, las opiniones de los profesores están divididas, la mayoría piensa que las cuatro destrezas lingüísticas se pueden evaluar de forma formativa, pero sigue prevaleciendo la opinión de que la evaluación sumativa tiene un valor superior.

7.7.3. Ventajas y desventajas de la evaluación formativa

Cuando se se pregunta sobre las ventajas y desventajas de la evaluación formativa, los profesores describen en detalle las dificultades que surgen, pero también enumeran algunos aspectos positivos que se mencionarán primero.

Como ventaja de la evaluación formativa, la mayoría de los docentes (P1, P2, P3, P4, P5, P7, P8) afirman que ayuda a los estudiantes:

- Pueden ver sus problemas, sus errores y aprender de ellos (P1, P8),
- reciben retroalimentación (P5), *saben cómo les va algo* (P3),
- la retroalimentación positiva influye en la motivación (P2, P4)
- *Si se presenta al alumno de forma comprensible, se puede beneficiar mucho, escucha cómo avanza y mejora el proceso de aprendizaje.* (P4)
- *Está escrito en el libro de clases cómo están las cosas, qué necesita ser arreglado, en qué es bueno, y se le sugieren de muchas formas las estrategias que puede aplicar. Guiar y fomentar el aprendizaje es algo grandioso para un estudiante.* (P7)

Solo un encuestado (P3) dijo que una de las ventajas de la evaluación formativa era la coevaluación que *tiene gran valor porque profundiza la comprensión tanto del alumno que está evaluado como del alumno que evalúa, por lo que dos alumnos se benefician de la evaluación.*

Aparte de eso, cuatro profesores (P4, P5, P6, P7) destacan que la evaluación formativa es muy útil para ellos mismos:

- *Veo la perspectiva de los estudiantes que no puedo ver si confío solo en mis impresiones. Escucho directamente lo que piensan. Sé de inmediato qué es lo que tengo que trabajar más o repetir en la próxima clase.* (P4)
- *A mí me gusta cuando se autoevalúan o coevalúan porque así veo que se debe repetir o hacer más.* (P5)

- *Puedo monitorear mejor el progreso de los estudiantes. (P6)*
- *Realmente nos da una percepción de muchas cosas. (P7)*

Dos profesores (P5 y P8) mencionan a los padres en sus respuestas y señalan que la evaluación formativa también es útil para ellos porque *obtienen información sobre las dificultades del niño (P8)*.

La última ventaja de la evaluación formativa es la construcción de la relación entre profesores y estudiantes mencionada por solo un encuestado (P7):

- *Cuando hablas con un niño, cuando personalizas una nota, cuando te diriges a él personalmente, cuando lo elogias por algo, cuando le explicas qué y cómo debe ser algo, entonces construyes una relación con él. Cuando un niño siente que te preocupas por él y por su educación, tendrá una actitud diferente hacia ti y hacia el trabajo. Eso es algo que puedo destacar como una ventaja.*

En cuanto a los aspectos negativos de la evaluación formativa, solamente un encuestado (P4) declaró que no recordaba ninguna desventaja de la evaluación formativa, lo único que dijo es: *puede depender de la formulación porque si la retroalimentación es formada por el profesor de manera negativa, el alumno podría desmotivarse para seguir aprendiendo*. También afirmó:

- *No lamento dedicar tiempo a ello porque creo que es útil retroalimentar a los alumnos. Se puede hacer oralmente de forma muy eficaz, en dos o tres frases y de inmediato queda claro para el alumno. Es muy importante que se acostumbren a hacerlo así todo el tiempo, para que puedan descifrar inmediatamente lo que les digo. Los alumnos necesitan acostumbrarse y se debe trabajar de forma formativa tanto como sea posible. (P4)*

Todos los demás (P1, P2, P3, P5, P6, P7, P8) destacan que la evaluación formativa requiere mucho tiempo y esfuerzo, lo que, a juzgar por las respuestas del profesor, resultó ser su mayor desventaja. Algunos de los argumentos son:

- *Tengo 28 estudiantes en clase y es muy difícil para mí hacer esas evaluaciones todo el tiempo. Simplemente no tengo tiempo. De todos modos, creo que depende mucho del número de alumnos, porque eso es un trabajo extra para el profesor*

que cansa y ese es el mayor problema. Por ejemplo, clase con 10 alumnos es maravilloso y se puede trabajar bien, advertir de errores, pero con 28 es muy difícil. (P1)

- *La evaluación descriptiva toma mucho tiempo, a menudo escribo notas en un papel y luego las escribo en el libro de clases digital, depende de la situación. Es difícil escribirlo todo de inmediato, no tengo tiempo. En mi opinión, la clase debería durar 60 minutos. (P2)*
- *Es muy difícil cuando tienes muchos estudiantes. Se necesita mucho tiempo, si quieres hacerlo bien. Hay que preparar los materiales que les darás, de qué forma les darás, de qué forma lo llevarás a cabo. Requiere mucho tiempo y esfuerzo. No hay tiempo asignado para eso, si tengo 25 estudiantes, me toma demasiado tiempo escribir solo una oración para cada alumno. Si no consigo escribir todo durante la clase, puedo olvidarlo. (P5)*
- *Es un trabajo bastante grande para un profesor, si quiere hacerlo bien. Se necesita mucho esfuerzo para escribirlo, y mi esfuerzo invertido no es equivalente a los resultados de los alumnos. (P8)*

El encuestado P7 citó el tiempo como una desventaja, pero indicó:

- *No lamento perder el tiempo, me parece crucial y terriblemente importante decirle una palabra a alguien en clase o escribir algo en el libro de clases. Encuentro esto demasiado importante para poner mi tiempo en el primer lugar, esto es más importante para mí.*

Aparte de que 7 encuestados destacan que la evaluación formativa requiere mucho tiempo que los profesores no tienen y que hay demasiados alumnos en las aulas, tres (P1, P7, P8) afirman que el problema es que los estudiantes no se lo toman en serio, lo que algunos profesores abordaron al principio de la conversación. Justifican su opinión con ejemplos de la práctica:

- *Desafortunadamente, creo que los alumnos están tan enfocados en la evaluación sumativa, que solo están interesados en cuántos puntos obtendrán. Les digo cada vez que miren sus errores en prueba, pero realmente no tengo la sensación de que estén interesados en eso. Hay estudiantes que son concienzudos, pero*

todo depende. Nosotros, como profesores, les hemos dado la oportunidad de ver sus errores, y ahora les toca a ellos ver cómo lo utilizarán. (P1)

- *Malas calificaciones tienen el efecto mayor a los estudiantes que mis apuntes. No se lo toman lo suficientemente en serio como lo hacen con notas malas. (P8)*
- *Los niños son conscientes de sus debilidades incluso cuando se autoevalúan o coevalúan, son bastante honestos y realistas, pero también admitirán que no van a hacer mucho para cambiar estas cosas. Dirán lo que creen que deben cambiar y de qué manera pueden hacerlo, y nosotros hablaremos de ello. Luego les pregunto qué aplicarán hasta la próxima clase y ellos se ríen porque eso es así, te lo digo honestamente ahora. Esa es la realidad. (...) Nunca me enojaré con ellos porque sé cómo funcionan las cosas. Podemos hablar de algo cien veces y tal vez dos o tres de ellos hagan algo, 25 de ellos no lo harán. Pero eso está bien. Lo harán en uno o dos años. Es difícil cambiar toda una forma de escolarización y una forma de pensar. Trabajo con estudiantes de secundaria que han estado en el sistema educativo durante mucho tiempo y se les ha enseñado a pensar de una manera. Eso no se puede cambiar de hoy a mañana. (P7)*

Opuesto al P7, el P2 no cree que los estudiantes sean honestos o que evalúen de manera realista sus conocimientos y como desventaja de la evaluación formativa destaca que *los estudiantes piensan que saben más de lo que realmente saben, son incluso más realistas en la autoevaluación que en la coevaluación, a menudo halagan a sus colegas, se apoyan entre sí para que alguien no se enoje. La última desventaja mencionada es que los estudiantes de primer grado no tienen el conocimiento suficiente para autoevaluarse o evaluar a los demás (P1).*

La respuesta a la tercera pregunta de investigación se resume en el *Gráfico 1* que muestra gráficamente las ventajas (verde) y las desventajas (rojo) de la evaluación formativa según la frecuencia de citación.

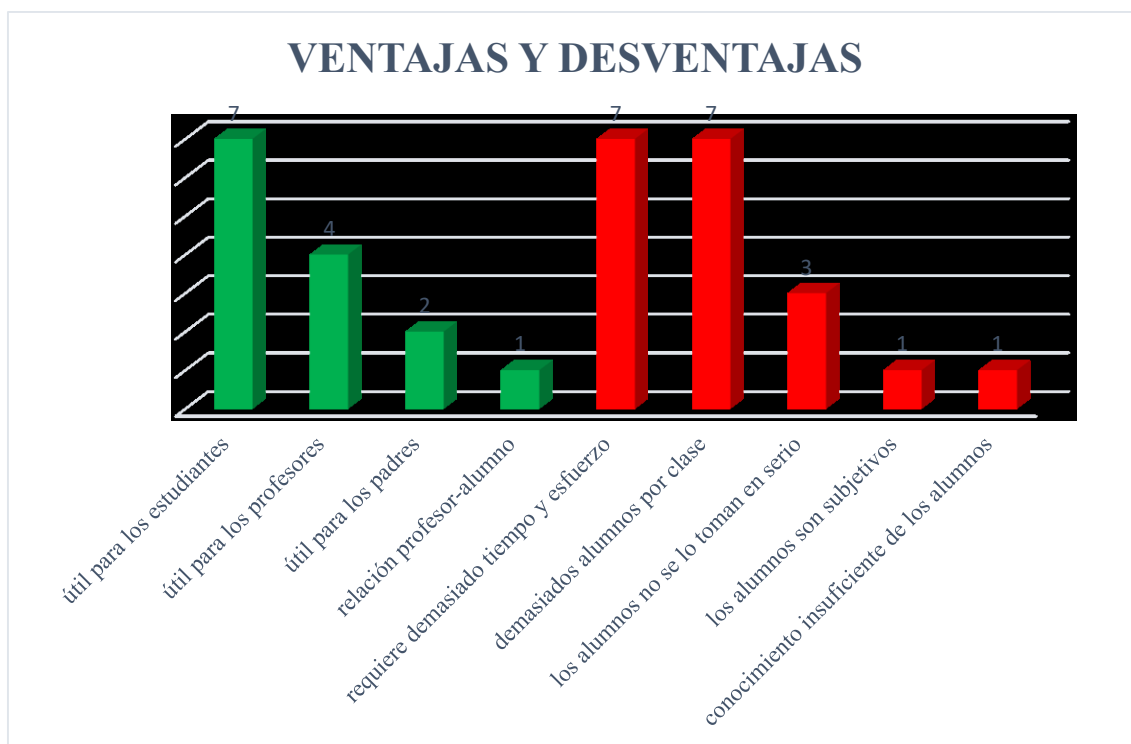


Gráfico 1. Presentación gráfica de las ventajas y desventajas de la evaluación formativa.

7.7.4. Evaluación para aprendizaje y evaluación como aprendizaje en el aula

Como los profesores a menudo mencionaron el monitoreo del progreso de los alumnos y la retroalimentación durante las entrevistas, en esta parte de la entrevista se puso más énfasis en la evaluación como aprendizaje, es decir, se preguntó a los profesores con qué frecuencia se utilizaban la coevaluación y la autoevaluación en las aulas y se les pidió que describieran cómo y cuándo.

Tres profesores (P1, P5, P6) dijeron que no tenían tiempo para evaluación como aprendizaje o que simplemente no lo practicaban:

- *Eso es completamente nuevo ahora, honestamente, todavía no lo he aplicado. Todavía estoy aprendiendo a trabajar de la mejor manera, todavía no estoy seguro de qué es bueno y qué no. (P5)*

El P1 señala que no hacen coevaluaciones porque *los estudiantes no tienen suficiente conocimiento para reconocer errores*, y no tienen suficiente tiempo para autoevaluación,

aunque, en sus palabras, *cada manual tiene las actividades de autoevaluación, eso ha existido durante mucho tiempo en el Marco. Agrega:*

- *Es conveniente que los alumnos averigüen qué saben, pero nosotros no tenemos tiempo para hacerlo porque usamos muy poco el manual. Entonces saltamos esa parte por completo. Esto es genial para las escuelas de idiomas, porque estos cuestionarios pueden ser muy motivadores. Nosotros trabajamos de manera diferente, así que no lo aplicamos.*

Los encuestados P5 y P6 también mencionaron los manuales, indicando que son *anticuados* (P6) y que *los cuestionarios de autoevaluación son bastante deficientes* (P5). El P5 piensa que *la autoevaluación se haría con mucha más frecuencia si estuviera un poco más elaborada en el manual, si tuviera todo listo para no tener que prepararlo todo*. Aunque no tienen tiempo para la autoevaluación y la coevaluación porque *no puedes hacer muchas de esas cosas en 45 minutos* (P6), P6 cree que *podrían hacerlo más si la clase durara una hora y media*.

Otros profesores afirman que la evaluación como aprendizaje se utiliza en sus aulas y dan ejemplos de la práctica.

Dos encuestados (P2 y P4) dicen que animan a los alumnos a autoevaluarse después de los exámenes orales pidiéndoles que *valoren qué nota merecen* (P4). Excepto en esos momentos, el P4 señala que a menudo les da a los estudiantes que completen un portafolio porque no ve ninguna desventaja de ese concepto:

- *Para mí es muy importante, me gusta trabajar esa parte y creo que es útil. Esto se puede hacer en 10 minutos, así que no creo que el tiempo sea un factor limitante.* (P4)

El P8 piensa lo mismo y comenta:

- *La autoevaluación funciona muy bien. No hay que inventar mucho aquí cuando hablamos de idiomas extranjeros, se puede utilizar un portafolio de idiomas que tiene descriptores muy bien desarrollados y describe los niveles de A1 a C2 para las 4 destrezas lingüísticas. Estos descriptores se pueden utilizar para que el alumno sea consciente de lo que puede hacer.* (P8)

Por otro lado, un encuestado (P3) critica el portafolio, es decir, la forma en que algunos docentes manejan el proceso de autoevaluación, destacando que:

- *La autoevaluación a menudo se reduce a preguntas breves y muy simples porque ahorra tiempo. Al final de cada lección, das 3 preguntas: «¿Qué he aprendido hoy?», «¿Qué ha sido difícil para mí?» y «¿Qué me gusta?», para que puedas decir que tus alumnos se autoevalúen. Cuánto sentido tiene eso y cuánto material proporciona para seguir progresando, no lo sé. A veces tal vez sí, a veces no, especialmente si el profesor ni siquiera mira las respuestas de los alumnos, lo que, en mi opinión, sucede a menudo. (P3)*

Solo P7 afirma que habla con sus alumnos después de la autoevaluación:

- *Marcan en la tabla lo que saben o no saben y luego comentamos. No es que lo llenen y me entreguen el papel, sino que voy de uno a otro y hablo de lo que marcaron y por qué. Si, por ejemplo, tengo una opinión diferente a la de ellos, entonces se lo digo de una manera sutil y trato de mostrarles que las cosas no son así. A menudo son demasiado críticos, piensan peor de sí mismos y a menudo se subestiman. La ventaja es que entonces podemos mostrar a los alumnos que realmente saben y pueden hacerlo, podemos elogiarlos y motivarlos. (P7)*

En cuanto a la coevaluación, dos encuestados creen que la coevaluación *se puede realizar en los niveles más altos (P6), cuando los estudiantes pueden hacer más cosas por sí mismos o en parejas (P7)*. El P8 en su respuesta menciona las ventajas y pautas para su implementación:

- *Es muy útil porque una persona normalmente no ve su error, miras algo y no ves dónde te equivocaste, y en el trabajo de otra persona lo ves todo. La coevaluación pone al estudiante en una situación en la que tiene que corregir el trabajo de otra persona, pero definitivamente necesita recibir instrucciones sobre lo que debe mirar en el papel de otra persona. Por ejemplo, después de escribir un ensayo, los alumnos intercambian papeles, reciben las instrucciones para evaluación y tienen que indicar si las pautas se han cumplido o no. En mi experiencia, los estudiantes son mucho más estrictos que nosotros, especialmente si no se les han brindado las pautas detalladas. Así que debemos enseñarles que se deben*

respetar los criterios preestablecidos. En fin, la coevaluación es útil para los estudiantes que evalúan porque ven los errores de otras personas, y también es útil para aquellos que son evaluados.

El P7 da instrucciones sobre cómo y qué evaluar a los estudiantes, y lo describe dando dos ejemplos de su propia práctica:

- *Los estudiantes tienen que hacer un video sobre un tema y luego los demás ven esos videos. Antes de eso, les cuento las condiciones que deben cumplir en los videos, y luego les doy una tabla que sirve como hoja de evaluación para verificar si se han cumplido las condiciones establecidas. Porque me di cuenta de que, si no les doy pautas, van a decir que todo fue genial, porque les da vergüenza decir que algo no está bien hecho, no le van a dar una mala calificación a nadie. Son críticos consigo mismos, pero no con los demás. Entonces prefiero darles esa tabla que contiene preguntas concretas y objetivas, y al final hablamos de si algún trabajo es mejor que otro y por qué. Otro ejemplo es que todos diseñen una prueba en sus cuadernos, unos ejercicios breves sobre un área. Todos resuelven la prueba de otra persona y se coevalúan. Luego sugiero lo que cada alumno tiene que mejorar y comento lo que le va bien. También les sugiero cómo dar la retroalimentación sobre la prueba a sus compañeros. (P7)*

Los profesores P4 y P5 también afirman que los alumnos revisan los trabajos de los demás:

- *Como no podemos calificar la gramática y el vocabulario, les doy ese tipo de actividades antes de un examen. Entonces se coevalúan para que puedan ver por sí mismos qué saben o no saben. (P5)*
- *Utilizo mucho la coevaluación en mis clases. Los alumnos realizan tareas, luego intercambian ideas y se evalúan. Se trata principalmente de trabajos escritos, pero también en las presentaciones orales, después de la presentación, otros estudiantes comentan qué fue bueno y qué no fue bueno. (P4)*

El último ejemplo de la coevaluación es:

- *Hacemos las entrevistas de trabajo en las que los estudiantes obtienen roles, algunos son empleadores y otros buscan trabajo, redactan su propio curriculum*

vitae, diseñan la identidad de la persona que necesita ser contratada. Los estudiantes pasan por varias rondas de entrevistas, los empleadores entrevistan a todos los candidatos. Los candidatos comentan la forma en que los empleadores los han entrevistado y los empleadores eligen a los estudiantes que quieren contratar y explican su decisión. Esa actividad funciona muy bien. Se dan cuenta de todos los elementos discutidos antes. Toda la clase participa, comenta, la actividad beneficia a todos y la hacen muy bien. Eso es la coevaluación, todos estudiantes comentan y señalan cosas positivas, pero también dificultades. El objetivo de esta actividad es que mejoren, que corrijan los errores de la entrevista anterior y que luego comenten todos. Considero eso extremadamente valioso. A ellos también les gusta mucho. Eso requiere mucho tiempo y mucha planificación de mi parte, pero eso tiene sentido para mí. Un cuestionario con preguntas de sí/no que nadie mira, no tiene ningún peso para mí. (P3)

Como la mayoría de los profesores, el P8 igualmente afirma que la evaluación como aprendizaje se lleva a cabo después de que se ha trabajado una unidad didáctica y comenta que *el contenido, la autoevaluación, la coevaluación y luego el examen son un círculo que sirve para filtrar los errores*. Define la evaluación como aprendizaje como *participación activa en la evaluación del trabajo (P8)*.

Después de hablar sobre los ejemplos de la práctica, se preguntó a los profesores qué pensaban sobre el impacto de la evaluación formativa en los estudiantes y en su aprendizaje. Cinco encuestados (P1, P2, P3, P4, P6) piensan que tiene un efecto positivo, uno no puede estimar (P5) y dos (P7, P8) consideran que no tiene impacto. Afecta bien a los alumnos porque *ven cuánto y cómo han aprendido y eso los anima a trabajar (P1), les motivan los elogios y buenas notas que reciben otros alumnos (P2), les motiva la retroalimentación positiva (P6), pero es importante que se acostumbren a esta forma de trabajar (P4) y después de eso se debe seguir algo, no se debe hacer una evaluación formativa pro forma (P3)*.

El P5 comenta el impacto de evaluación formativa: *Se necesita tiempo. Ellos también deben acostumbrarse a eso. Al principio, los estudiantes mentirán hasta que se den cuenta de que se están engañando a sí mismos. Hay que practicar, y nosotros y ellos tenemos que acostumbrarnos, entonces tendrá un impacto. Por ahora, honestamente, no*

puedo estimar, recién comenzamos a trabajar de esa manera, pero creo que debería tener efecto, solo que los alumnos tienen que tomar la responsabilidad de su aprendizaje.

Finalmente, P7 y P8 consideran que la evaluación formativa no tiene impacto en los estudiantes y su proceso de aprendizaje porque, como ya se ha señalado en respuestas anteriores, *los estudiantes no se lo toman en serio (P7) y las calificaciones numéricas tienen un impacto mucho mayor (P8).*

A partir de las respuestas de todos los profesores, se puede concluir que la evaluación para aprendizaje se lleva a cabo con mayor frecuencia dando retroalimentación y registrándola en el libro de clases digital, la autoevaluación completando cuestionarios y la coevaluación comentando los trabajos escritos y presentaciones orales de los compañeros.

7.7.5. Competencia evaluativa de los profesores

Al final de cada entrevista, se pidió a los docentes que evaluaran su competencia para realizar una evaluación formativa en la docencia, ya que investigaciones anteriores (presentadas en la parte teórica de este trabajo) mostraron que los docentes a menudo no se sentían competentes en el campo de la evaluación debido a una educación inicial superficial y a la falta de formación complementaria. En esta investigación tampoco se obtuvieron respuestas positivas.

Solo uno de los encuestados (P8) cree que la evaluación formativa no es algo complicado o que requiere competencias especiales:

- *No es complicado, en clase monitoreamos si el alumno ha tenido éxito o no, si ha fallado, luego escribimos qué parte ha fallado. Simplemente tomamos notas de lo que está sucediendo en las clases, solo necesitamos saber qué es lo que se debe monitorear. Cuando un profesor comienza a trabajar, debe darse cuenta de lo que tiene que hacer, cuáles son sus objetivos hasta el final del año escolar y todo el tiempo supervisa hasta qué punto se han logrado esos objetivos. Simplemente monitorea a los alumnos y verbaliza lo que notó.*

Dos encuestados (P3 y P7) se consideran competentes para realizar una evaluación formativa, pero solo gracias al segundo idioma que enseñan:

- *Me beneficia el hecho de que he estado trabajando durante mucho tiempo y que soy el mentor en la práctica de inglés, así que no tengo problemas con eso. Durante los últimos 15 años he trabajado para la facultad como mentor de estudiantes de inglés. Yo he aprendido todo gracias a eso. Si solo hubiera trabajado en la escuela todos estos años y no hubiera entrado en la colaboración con la facultad y los exámenes profesionales, podría haber tenido 30 años de experiencia con muy, muy poca formación en el campo de evaluación. (P3)*
- *Es cierto que no hay mucha formación complementaria para profesores de español, yo tengo suerte porque también enseño francés. Trabajo en una escuela experimental que ingresó el programa Escuela para la vida un año antes, así que nuestra educación comenzó hace un par de años. No puedo decir que no tengo formación, la evaluación es siempre el tema debatible y no importa cuánta educación cada uno pasa, en realidad la evaluación es la parte más complicada y compleja de proceso educativo. Gracias a los ejemplos del manual metodológico que recibimos, a mi experiencia y a otros tipos de formación complementaria, sé muchas cosas sobre la evaluación formativa, pero solo gracias al francés. Si solo enseñara español, no sabría absolutamente nada sobre ese tema. (P7)*

Un encuestado (P1) también afirma que la evaluación formativa no es desarrollada en la enseñanza del español:

- *Yo diría que todo esto está en el área de lenguas extranjeras desde hace años, se sabe todo sobre la evaluación de destrezas gracias a MCER y los nuevos manuales tienen muchos ejercicios para DELE, pero nosotros no tenemos nuevos manuales. Tenemos que inventarlo todo nosotros mismos o tomarlo de otros libros y manuales que tenemos que comprar con propio dinero.*

Otros encuestados (P2, P4, P5, P6) afirman que no hay suficientes cursos de formación complementaria en el campo de la evaluación, y si existen, no son demasiado útiles:

- *Participé en un curso sobre lo que no debería estar en la prueba y en una sobre cómo corregir trabajos escritos. El campo de la evaluación está insuficientemente representado en nuestra educación. Creo que a los niños también se les debe enseñar cómo autoevaluarse y cómo evaluar a sus compañeros. Nadie nos*

informa nada al respecto, nunca he escuchado nada de nadie sobre la autoevaluación y la coevaluación. Creo que hay gente que se dedica a la metodología de las lenguas extranjeras, pero nosotros no estamos familiarizados con eso. (P2)

- *Teníamos algunos cursos en Loomen cuando se introdujo la reforma, pero antes de eso muy pocos. Para el español lamentablemente casi no hay cursos, aprendemos solos. (P4)*
- *Teníamos unos cursos en Loomen, pero en mi opinión no fueron muy bien organizados. Se concentraron más en la nueva terminología que es muy confusa, simplemente traducida de algún idioma extranjero. Todos nos perdemos en esos nombres, no es que no sepamos qué es, todos los profesores saben qué es y qué debería ser, pero en la práctica no es tan simple. No obtuvimos muchos buenos ejemplos. El ejemplo de las matemáticas no me sirve para nada, necesito ejemplos concretos. La formación debería mejorarse. No molestarnos con la teoría, todo el mundo entiende la teoría, deberían darnos buenos ejemplos que funcionan en la práctica. Lo mejor para nosotros, los profesores, es consultarnos entre nosotros. Los cursos organizados por el ministerio y la agencia no son bien organizados. (P5)*
- *Creo que necesitamos formación complementaria, no puedo decir que sea 100% competente en esa área porque es algo, digamos, nuevo. Y sobre todo es difícil para nosotros que llevamos trabajando muchos años porque hay mucha información nueva, pero nada en concreto. (P6)*

De los 8 profesores encuestados, 5 no se consideran completamente competentes para realizar una evaluación formativa en la enseñanza de la lengua española, lo que es un dato preocupante teniendo en cuenta que dos encuestados afirman que se sienten competentes únicamente gracias a otra asignatura que enseñan. Los siete encuestados destacan que la formación complementaria es necesaria generalmente en el campo de la evaluación, por lo tanto, en la evaluación formativa también.

7.8. Discusión

La investigación realizada ha mostrado que los profesores, al definir la evaluación formativa, igualan este término con la evaluación descriptiva, generalmente ignorando la evaluación como aprendizaje, es decir, la autoevaluación y la evaluación por pares. Algunos de los métodos de evaluación para aprendizaje son las preguntas, la verificación de deberes, las pruebas breves de conocimiento, las anotaciones y las observaciones, y se puede notar que los docentes mencionan estos métodos al definir la evaluación formativa, pero no los clasifican como parte de la evaluación para aprendizaje. Las respuestas se concentran en monitorear y registrar el progreso de los estudiantes, y algunos profesores describen cómo debería escribirse una calificación descriptiva, es decir, una anotación en el libro de clases digital. Hay que entender que la anotación en la que se escribe solo el porcentaje alcanzado en el examen o una información en forma de verdadero/falso no es una buena retroalimentación a los alumnos, la retroalimentación formativa tiene que animar a los alumnos a pensar, autoevaluarse y metaaprender (Razdavšek-Pučko, 2002; según Ruić y Lukša, 2017). Además, cuando los profesores afirman que se deben escribir anotaciones sobre las dificultades de los alumnos, ignoran el hecho de que no es suficiente diagnosticar las dificultades del alumno, sino también hay que identificar sus causas (estrategias inapropiadas, conocimientos previos insuficientes, etc.) y ofrecer consejos cómo superarlas (MZO, 2019b). En las respuestas en las que se declara que la evaluación formativa incluye únicamente el monitoreo y la formulación de las apuntaciones en el libro de clases digital, es evidente que los profesores no comprenden qué significa exactamente evaluar formativamente así que ya en la primera pregunta se observa la necesidad de formar a los docentes.

Al discutir qué debería evaluarse de forma formativa y qué de forma sumativa, los profesores se concentran principalmente en los elementos de evaluación que ya no se encuentran en el libro de clases digital. Los encuestados mencionan las leyes gramaticales y el conocimiento del vocabulario e ignoran los dominios y cómo los evalúan. Como se señaló en la parte teórica de este trabajo, los resultados del dominio *Competencia comunicativa intercultural* y de *Autonomía en la adquisición de segunda lengua* deben evaluarse dentro del dominio *Competencia comunicativa y lingüística* y tienen que evaluarse formativamente en la parte de anotaciones, que ningún encuestado mencionó. Por lo tanto, es necesario informar de manera sistemática y regular sobre el progreso de

los estudiantes en todos los dominios, darles retroalimentación sobre el cumplimiento de metas y sugerir las formas y procedimientos necesarios para mejorar (MZO, 2019b). El análisis de las entrevistas muestra que los profesores tienen opiniones divididas sobre la importancia y el uso de la evaluación formativa y sumativa. Para construir una nueva cultura de la evaluación, es esencial un equilibrio de evaluación formativa y sumativa (Razdavšek-Pučko, 2002; en Ruić y Lukša, 2017), lo cual fue confirmado por los profesores que afirmaron que realizaban ambas evaluaciones y que ambas eran igualmente importantes al formar las notas finales. Cuando forma la nota final, el docente debe tener en cuenta el cumplimiento de los objetivos educativos que surgen de todos los tres dominios y fue verificado por diferentes métodos en varios momentos (MZO, 2020), pero resultó que algunos profesores todavía están enfocados exclusivamente en la evaluación numérica y la llaman «evaluación real».

La evaluación no solo sirve como información sobre el rendimiento de los estudiantes, sino que también brinda apoyo para el aprendizaje y promueve una enseñanza de calidad (MZO, 2019c), que los profesores también consideran como las ventajas de la evaluación formativa. Aunque describen en detalle las deficiencias y problemas que enfrentan (o enfrentarían si realizaran una evaluación formativa), también enumeran los aspectos positivos y toman conciencia de cómo la evaluación formativa beneficia a todos los actores educativos. Los resultados muestran que los profesores citan el tiempo y el esfuerzo como la mayor desventaja de la evaluación formativa, pero se puede notar que tales respuestas se refieren a escribir notas en el libro de clases, que es solo uno de los métodos de evaluación formativa.

Bursac et al. (2016) afirman que la evaluación formativa y autoevaluación continua, o al menos frecuente, podría mejorar la motivación y el logro de los alumnos, pues de esta forma se anima y orienta al alumno a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje. Los profesores, en cambio, no creen que la evaluación formativa tenga demasiado impacto en los estudiantes y en su proceso de aprendizaje, por lo que en futuras investigaciones sería útil investigar las actitudes de los estudiantes y si creen que la evaluación formativa les afecta.

Para que la evaluación como aprendizaje sea eficaz, los profesores deben familiarizar a los estudiantes con los objetivos y los criterios de evaluación que les muestren claramente

cómo pueden reconocer los diferentes niveles de logro (MZO, 2019b). Algunos profesores dicen que dan pautas para la coevaluación, pero no hacen lo mismo para la autoevaluación, por lo que no se puede esperar que los estudiantes sepan cómo autoevaluarse. Describiendo la autoevaluación del aprendizaje del inglés, Jamrus y Razali (2019) afirman que este proceso requiere motivar a los estudiantes a aprender y pensar sobre su aprendizaje, promover el pensamiento crítico y desarrollar la autonomía en su propio aprendizaje. Por lo tanto, se confirma una vez más que la evaluación formativa exitosa requiere la cooperación de profesores y estudiantes y que es necesario practicarla e implementarla continuamente para que los estudiantes se acostumbren a esta forma de trabajar, lo que mencionó solo un encuestado.

Valorando su competencia para realizar evaluación formativa, los profesores confirmaron los resultados de investigaciones previas sobre evaluación formativa y destacaron la necesidad de una formación complementaria en el campo de la evaluación. Las respuestas de los encuestados muestran que las lenguas extranjeras, y especialmente el español, se han descuidado en la organización de la formación complementaria, de modo que los cursos no están relacionados con su asignatura, se basan únicamente en la teoría o no existen en absoluto.

Analizando las respuestas de los encuestados, se puede observar que algunos profesores se justifican diciendo que el currículo de lengua española fue publicado recientemente y afirman que esto es la razón por la que no realizan la evaluación formativa en la práctica. Sin embargo, mencionan el MCER, autoevaluación y coevaluación, y contradictoriamente comentan que estos métodos existen desde hace mucho tiempo, por lo que surgen preguntas: ¿por qué es la evaluación formativa tan inusual para ellos? y ¿por qué se presenta como algo nuevo? Tal vez la situación cambiará después de un período de aplicación del nuevo currículo, y eso sin duda debe comprobarse en investigaciones futuras. En futuras investigaciones también sería útil averiguar cómo se lleva a cabo la evaluación formativa en la práctica utilizando el método de observación de las clases y así obtener una visión aún más profunda del tema, que en esta investigación no fue posible debido a la pandemia global.

8. CONCLUSIÓN

Evaluar a los alumnos no significa darles un examen y calificarlo, la evaluación es un concepto mucho más amplio que engloba tres enfoques: evaluación para aprendizaje, evaluación como aprendizaje y evaluación de lo aprendido. La evaluación para aprendizaje abarca el monitoreo del progreso de los estudiantes para mejorar su aprendizaje, pero también para planificar y mejorar la enseñanza. Cuando los estudiantes se involucran en el proceso de evaluación a través de la autoevaluación y la coevaluación, hablamos de evaluación como aprendizaje, mientras que la evaluación de lo aprendido es la evaluación del logro estudiantil. Los dos primeros enfoques dan como resultado una retroalimentación cualitativa, no una calificación, y pertenecen a la evaluación formativa.

El problema de la investigación cualitativa realizada fue la evaluación formativa en la práctica educativa desde la perspectiva de los profesores de lengua española, cuyos objetivos eran investigar las actitudes de los profesores y la realización de la evaluación formativa. Utilizando las entrevistas semiestructuradas se examinaron las ventajas y desventajas de la evaluación formativa, la coevaluación y la autoevaluación en las aulas y la competencia de los docentes.

A partir de las respuestas de los encuestados, se puede concluir que no todos los profesores conocen lo que implica la evaluación formativa y que la mayoría aún prefiere la evaluación sumativa. Aunque creen que la evaluación formativa tiene ventajas y ayuda tanto a los estudiantes como a ellos, en gran medida citan el tiempo como un factor limitante para su implementación. El análisis de las respuestas muestra que todo el proceso de evaluación toma mucho tiempo y requiere mucho esfuerzo, pero si se implementa bien y si todos los participantes en la educación se lo toman en serio, entonces se alcanzarán las metas educativas. A pesar de que un pequeño número de encuestados participó en esta investigación, se puede concluir que se presta muy poca atención a la evaluación en la formación del profesorado y que existe una falta de formación complementaria para español porque no es un idioma que se enseñe en todas las escuelas primarias y secundarias como el inglés o el alemán. Aparte de pequeño número de encuestados por lo que los resultados no se pueden generalizar, otra limitación de esta investigación son clases virtuales que no se implementaron en todas las escuelas al mismo

tiempo y que de diferentes formas afectaron el proceso educativo, los docentes y, por ende, su evaluación.

En conclusión, estos resultados, así como muchas otras investigaciones, indican la necesidad de cambios en la formación inicial de los docentes y en su formación permanente. La formación complementaria sobre la evaluación en general y, por consiguiente, sobre la evaluación formativa es esencial para que la evaluación formativa pueda convertirse en una parte integral del proceso enseñanza-aprendizaje. Así mismo es necesario motivar y enseñar a los alumnos cómo autoevaluarse y coevaluar a sus compañeros, en lugar de esperar que lo sepan mientras que los propios profesores no se sientan suficientemente competentes para trabajar de esta forma.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Acosta Camacho, I. (2016) *La evaluación en el marco de la EL2*. Murcia: Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional. Disponible en: <http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/93/evaluaciontema.pdf> [fecha de consulta: 13 de mayo de 2020]
- Alonso, E. (2012) *Soy profesor/a: Aprender a enseñar 1*, Madrid: Edelsa.
- Bachelor, J. y Bachelor, R.B. (2016), Classroom currency as a means of formative feedback, reflection, and assessment in the World Language classroom. *NECTFL Review*, 78, 31-42. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=ED568689> [fecha de consulta: 13 de mayo de 2020]
- Berry, R. S. Y. (2013) The assessment as learning (AaL) framework for teaching and learning: The AaL wheel. Hong Kong Institute of Education. *Assessment and Learning*, 2, 51-70. Disponible en: [https://wlts.edb.hkedcity.net/filemanager/file/AandL2chapter/A&L2_\(5\)%20Rita%20Berry.pdf](https://wlts.edb.hkedcity.net/filemanager/file/AandL2chapter/A&L2_(5)%20Rita%20Berry.pdf) [fecha de consulta: 13 de mayo de 2020]
- Blažević, I., Jukić, T. (2004) Motivacija učitelja za permanentno usavršavanje i oblici stručnog usavršavanja. *Školski vjesnik*, 3-4, 173-184. Disponible en: <https://www.bib.irb.hr/314769?rad=314769> [fecha de consulta: 8 de septiembre de 2020]
- Bursać, L., Dadić, J. y Kisovar-Ivanda, T. (2016) Učeničkim samovrednovanjem do kvalitetnih učeničkih postignuća. *Magistra Iadertina*, 11(1), 73-88. Disponible en: <https://hrcak.srce.hr/177636> [fecha de consulta: 13 de mayo de 2020]
- Cindrić, M., Miljković, D. y Strugar, V. (2010) *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP-D2.
- Cindrić, I., Andracka, M. y Bilić-Štefan, M. (2014) Kompetencije učitelja engleskog jezika iz perspektive studenata-učitelja: percepcija važnosti i stjecanja. *Croatian Journal of Education*, 16 (1), 11-42. Disponible en: <https://hrcak.srce.hr/120174> [fecha de consulta: 1 de diciembre de 2020]
- Consejo de Europa (2001) *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.

- Fernández, S. (2017) Evaluación y aprendizaje. *marcoELE Revista de didáctica español como lengua extranjera*, 24, 1-43. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/24/fernandez-evaluacion_aprendizaje.pdf [fecha de consulta: 13 de mayo de 2020]
- Instituto Cervantes (2012), *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Centro Virtual Cervantes. Biblioteca del profesor. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm [fecha de consulta: 13 de mayo de 2020]
- Jamrus, M.H.M. y Razali, A.B. (2019) Using Self-Assessment as a Tool for English Language Learning. *English Language Teaching*, 12(11), 64-73 . Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/336818619_Using_Self-Assessment_as_a_Tool_for_English_Language_Learning [fecha de consulta: 13 de mayo de 2020]
- Kadum-Bošnjak, S., y Brajković, D. (2007) Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika u nastavi. *Metodički obzori*, 2(4), 35-51. Disponible en: <https://hrcak.srce.hr/19440> [fecha de consulta: 13 de mayo de 2020]
- Letina, A. (2015) Application of Traditional and Alternative Assessment in Science and Social Studies Teaching. *Croatian Journal of Education*, 17(1), 137-152. Disponible en: <https://hrcak.srce.hr/137684> [fecha de consulta: 13 de mayo de 2020]
- López, A. (2010) La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 1(2), 111-124. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/319766025_La_evaluacion_formativa_en_la_ensenanza_y_aprendizaje_del_ingles [fecha de consulta: 13 de mayo de 2020]
- Martišković, M. (2019) *Stavovi učitelja o formativnom vrednovanju u odgojno-obrazovnom procesu*. Diplomski rad. Rijeka: Učiteljski fakultet. Disponible en: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:189:590970> [fecha de consulta: 13 de mayo de 2020]
- Matijević, M. (2002) *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Profil.

- [%20u%C4%8Denika%20u%20osnovnoj%20i%20srednjoj%20%C5%A1koli%2019%207%202019_LK.pdf](#) [fecha de consulta: 13 de mayo de 2020]
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Smjernice za vrednovanje procesa i ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju*, 2019b. Disponible en: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/PristupInformacijama/eSavjetovanje-2019//Smjernice%20za%20vrednovanje%20procesa%20i%20ostvarenosti%20odgojno-obrazovnih%20ishoda%20-%20eSavjetovanje%204-12-2019.pdf> [fecha de consulta: 13 de mayo de 2020]
 - Ministarstvo znanosti i obrazovanja, *Kurikulum nastavnog predmeta Španjolski jezik*, 2020. Disponible en: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2020_03_27_638.html [fecha de consulta: 13 de mayo de 2020]
 - Mora Vargas (2004) La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. Revista Electrónica *Actualidades Investigativas en Educación*, 4 (2), 1-28. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44740211> [fecha de consulta: 13 de mayo de 2020]
 - Moss, C.M. y Brookhart, S.M. (2009) *Advancing formative assessment in every classroom: a guide for instructional leaders*. Virginia: ASCD publications. Disponible en: <https://books.google.hr/books?id=H4CYDwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=moss+%26+brookhart+2009&hl=hr&sa=X&ved=2ahUKEwiAvNePsvrAhVKxosKHSADDHMQ6AEwBHoECAQQA#v=onepage&q=moss%20%26%20brookhart%202009&f=false> [fecha de consulta: 8 de septiembre de 2020]
 - Mrkonjić, A. y Vlahović, J. (2008) Vrednovanje u školi. *Acta Iadertina*, 5(1), 27-37. Disponible en: <https://hrcak.srce.hr/190056> [fecha de consulta: 13 de mayo de 2020]
 - Mužić V. y Vrgoč H. (2005) *Vrjednovanje u odgoju i obrazovanju*. Zagreb: Hrvatsko-pedagoško-književni zbor. Disponible en: https://www.hrstud.unizg.hr/_download/repository/Muzic_Vrgoc_Vrjednovanje

- [_u_odgoju_i_obrazovanju%5B1%5D.pdf](#) [fecha de consulta: 8 de septiembre de 2020]
- Puig, F. (2008) El Marco Común Europeo de Referencia, el Portfolio de las lenguas y la evaluación en el aula. *marcoELE Revista de didáctica español como lengua extranjera*, 7, 78-91. Disponible en: <https://marcoele.com/descargas/evaluacion/08.puig.pdf> [fecha de consulta: 13 de mayo de 2020]
 - Radeka I. y Sorić I. (2005) Kvaliteta permanentnog usavršavanja nastavnika. *Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu*, 2, 263-277. Disponible en: <https://www.bib.irb.hr/192695> [fecha de consulta: 8 de septiembre de 2020]
 - Rajić, V. (2013) “Vrednovanje obrazovnih/odgojnih postignuća u obrazovanju odraslih”. *Andragoški glasnik*, 17(2), 117-124. Disponible en: <http://hrcak.srce.hr/116176> [fecha de consulta: 13 de mayo de 2020]
 - Révész, E. (2013) “Coevaluación y autoevaluación: un viaje a la semilla”. Centro Virtual Cervantes, 511-518. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/5_4_revesz.pdf [fecha de consulta: 13 de mayo de 2020]
 - Rijavec M., Miljević-Ridički R. y Vizek Vidović V. (2006) Professional beliefs and perceived competences of pre-service teachers and beginning teachers. *Odgojne znanosti*, 8 (1), 159-170. Disponible en: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=41401 [fecha de consulta: 8 de septiembre de 2020]
 - Romero Guillemas, R. y Benítez Pérez, P. (2007) “La evaluación auténtica en el ámbito de ELE”. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2007/28_romo-benitez.pdf [fecha de consulta: 13 de mayo de 2020]
 - Ruić, R. y Lukša, Ž. (2017) Stavovi nastavnika biologije i kemije o obrazovanju za vrednovanje učenika. *Educatio Biologiae*, 3 (1), 15-26. Disponible en: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=283996 [fecha de consulta: 13 de mayo de 2020]
 - Santoveña Casal, S. (2019). Učinci kontinuiranoga vrednovanja akademskog postignuća budućih učitelja. *Croatian Journal of Education*, 21(3), 777-822.

- Disponible en: <https://doi.org/10.15516/cje.v21i3.3013> [fecha de consulta: 13 de mayo de 2020]
- Sardareh, S.A. (2016) Formative Feedback in a Malaysian Primary School ESL Context. *The Malaysian Online Journal of Educational Science*, 4 (1), 1-8. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1088642.pdf> [fecha de consulta: 13 de mayo de 2020]
 - Sertić, I. y Haler, K. (2012) Način praćenja postignuća učenika kroz Modularni kurikulum poslovanja vježbovne tvrtke. *Učenje za poduzetništvo*, 2(1), 217-220. Disponible en: <https://hrcak.srce.hr/130192> [fecha de consulta: 13 de mayo de 2020]
 - Servicio Español para la Internacionalización de la Educación, “Portfolio Europeo de las Lenguas”. Disponible en: <http://www.sepie.es/iniciativas/portfolio/index.html> [fecha de consulta: 13 de mayo de 2020]
 - Vizek Vidović, V. (2009) Kompetencije i kompetencijski profili u učiteljskoj i nastavničkoj profesiji. U: Vizek Vidović, V., ur., *Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika: priručnik za visokoškolske nastavnike*. Zagreb: Filozofski fakultet, 33-39. Disponible en: <http://idiprints.knjiznica.idi.hr/297/> [fecha de consulta: 1 de diciembre de 2020]

10. ANEXOS

Anexo 1: La entrevista

¿Cómo definiría la evaluación formativa?

¿En qué consiste la evaluación formativa?

En su opinión, ¿cuáles elementos lingüísticos se deben evaluar de forma formativa y cuáles de forma sumativa? ¿Por qué?

¿Qué es más importante para Usted al formar la nota final, la nota numérica o descriptiva?

¿Cuáles son las ventajas de la evaluación formativa?

¿Cuáles son las desventajas de la evaluación formativa?

¿Con qué frecuencia se utilizan la coevaluación y la autoevaluación en sus clases? ¿Cómo y cuándo?

¿Qué impacto tiene la evaluación formativa en los estudiantes y en su aprendizaje?

¿Cómo evaluaría su competencia para implementar la evaluación formativa en el aula?