

A proposito di (auto)valutazione in glottodidattica

ROBERTA GIORDANO

Dipartimento di studi linguistico-letterari, storico-filosofici e giuridici
 Università della Tuscia
 roberta.giordano@unitus.it

SUNTO

Partendo dalla logica che sostiene l'analisi degli errori, questo contributo rappresenta una proposta di riflessione intorno all'idea che ogni processo di (auto)valutazione, sia che si tratti di studenti sia che si tratti di docenti, costituisca un'utile sfida formativa, applicata in questo caso alla didattica delle lingue straniere (E/LE)¹. Dall'individuazione e correzione degli errori altrui, infatti, fino ad arrivare alla riflessione rispetto ai propri, entrambe le operazioni si configurano come una valida opportunità per il recupero di informazioni cruciali sull'intero circuito di apprendimento. Attualmente, inoltre, sono molti gli strumenti operativi utilizzabili nella direzione del controllo e dell'(auto)gestione sia dell'attività docente sia di quella discente, come ad esempio il Portfolio, che consente una presa di coscienza efficace rispetto al percorso realizzato. La pratica-riflessiva, cioè la riflessione compiuta dal docente, come qualunque altro professionista, intorno alla propria attività, risulterebbe quindi un corollario naturale dell'(auto)valutazione eseguita dallo studente, non solo per mettere a punto nuove strategie e scenari formativi, ma soprattutto per dare pieno compimento alla stessa valutazione.

PAROLE-CHIAVE

DIDATTICA / TEACHING METHODS; GLOTTODIDATTICA / LANGUAGE TEACHING METHODS; LINGUA STRANIERA / FOREIGN LANGUAGE; SPAGNOLO / SPANISH; AUTOVALUTAZIONE / SELF-EVALUATION; ERRORE / ERROR; PRATICA RIFLESSIVA / REFLECTIVE PRACTICE.

1. INTRODUZIONE

Questo lavoro parte dalla volontà di riflettere su quelle competenze, che ciascuno studente, da una parte, e ciascun docente, dall'altra, dovrebbero sviluppare: (auto)valutazione per il primo e pratica riflessiva per il secondo, ingredienti indispensabili di un medesimo percorso. Per soggetto *competente*, inoltre,

¹ L'acronimo E/LE si declina in *Español / Lengua Extranjera*.

intendiamo «colui che sappia gestire in modo sicuro, controllato e allo stesso tempo rapido tutte le attività interessate dal progetto didattico/di apprendimento, e, soprattutto, sia incline a riflettere su quelle, fino a prevedere di modificarle, essendosi verificate delle circostanze nuove, e di difficoltà inattesa»².

Obiettivo del lavoro è quello di dimostrare che esiste un rapporto di naturale e inevitabile interdipendenza tra queste due realtà: entrambe, infatti, seppur da due prospettive diverse, promotrici di autonomia.

2. AUTOVALUTAZIONE E ANALISI DEGLI ERRORI IN AMBITO LINGUISTICO

Implementare in aula meccanismi di (auto)valutazione significa che il professore trovi, e quindi metta in pratica, una serie di strumenti metodologici concreti, necessari per il monitoraggio del livello di apprendimento raggiunto, per la verifica che le strategie impiegate siano risultate adeguate al caso, e, non da ultimo, per trasmettere ai propri studenti l'attitudine alla riflessione sugli errori commessi.

Se, tradizionalmente, si è considerata finalità esclusiva della valutazione l'accertamento del livello di abilità raggiunto in una certa disciplina oggetto di insegnamento, cosa che avviene generalmente attraverso l'impiego di prove finali, test e verifiche varie, si è poi via via fatta strada la logica di una valutazione intesa come strumentale rispetto a una riflessione ben più ampia e articolata.

Rispetto all'attività del docente, infatti, l'individuazione e l'analisi degli errori comporterà la necessità di misurarsi con una metodologia didattica, che probabilmente ha rivelato falle da colmare, imponendo quindi la revisione del piano formativo avviato fino a quel momento, rivelatosi parzialmente o interamente inadeguato ai suoi destinatari, ricorrendo anche a strumenti e materiali che permettano di ristrutturarlo.

Rispetto a quella del discente, invece, lo sviluppo di un'attitudine riflessiva rispetto ai propri errori consentirà di stimolare autonomia di giudizio e spirito critico verso

² ISTITUTO CERVANTES 2006, p. 11.

i risultati ottenuti durante la propria formazione, positivi o negativi che siano. Si tratta pertanto di una forma di *monitoraggio* vitale per la buona riuscita del processo.

Questa *metodologia* che, secondo noi, prevede necessariamente l'analisi non solo del mal fatto, visto che il ben fatto ha la medesima dignità metodologica e validità didattica di quello, attiverà un *feedback* continuo rispetto alle destrezze acquisite ed al percorso fatto per conseguirle, e che, se opportunamente sviluppato, coinvolgerà tutta la classe, come mette in risalto Santos Gargallo:

Il modello dell'analisi degli errori è cambiato e ha modificato i suoi obiettivi nel corso degli ultimi tre decenni. Dalla predizione e descrizione di tipologie di forme deviate basate in tassonomie grammaticali, si passò allo studio degli effetti dell'adeguatezza pragmalinguistica nella comunicazione. Si può apprezzare quest'evoluzione nei temi posti da Corder, che, malgrado nei suoi primi studi affermasse che lo scopo principale della ricerca era la predizione delle aree di difficoltà nell'apprendimento di una L2/LE attraverso un inventario quantitativo degli errori più frequenti, nelle pubblicazioni successive estese gli obiettivi ad altre subcompetenze oltre alla grammaticale, ed evidenziò il carattere applicato della ricerca per l'implementazione dei materiali e dei procedimenti didattici.³

Nell'ambito linguistico i meccanismi di apprendimento si sono visti contaminare da un'impronta sempre più prepotentemente pragmatica e comunicativa, prendendo ad esempio in considerazione fenomeni relazionali nuovi, come le strategie adottate dagli allievi per facilitare la comunicazione: turni della conversazione, presentazioni, formule di apertura e chiusura del discorso, superando quindi l'attenzione, praticamente esclusiva per gli aspetti grammaticali, che a lungo ha dominato il settore.

Prendiamo allora a prestito la tesi esposta da Graciela Vázquez⁴, per ribadire che per trasformare l'individuazione e la correzione degli errori in un momento veramente fruttuoso, bisognerebbe insistere sul rafforzamento della partecipazione attiva e autogestita dell'allievo. Secondo la studiosa, infatti, è necessario incentivare *piani* per l'insegnamento delle lingue straniere che includano la riflessione sulle proprie produzioni, non trascurando tuttavia aspetti psico-affettivi, come la

³ SANTOS GARGALLO 2004, p. 395 (traduzione dell'autrice).

⁴ VÁZQUEZ 2009.

motivazione, e ricorrendo a tutti gli strumenti utili per stimolare l'autonomia, tanto difesa dal *Plan Curricular dell'Instituto Cervantes*.

Il *Portfolio Europeo delle Lingue (PEL)*, ad esempio, è un mezzo di lavoro a disposizione di quanti si cimentino con le lingue straniere, e che, come il *Quadro Comune di Riferimento per le Lingue*, è il frutto della politica linguistica del Consiglio d'Europa: quest'ultimo, infatti, riconoscendo nella specificità linguistica di ogni Paese dell'Unione un valore imprescindibile, cerca di salvaguardarla, favorendo al contempo la mutua comprensione tra i cittadini europei.

Questo strumento è stato pensato esattamente con l'obiettivo di stimolare un apprendimento consapevole, sviluppando così due funzioni essenziali, l'una pedagogica e l'altra comunicativa, così come si sottolinea in LITTLE et al. (2007):

La prima è pedagogica: il Portfolio Europeo delle Lingue è pensato per rendere il processo di apprendimento linguistico più trasparente agli studenti e promuovere l'autonomia dell'allievo; questo il motivo per cui riconosce un ruolo centrale alla riflessione e all'auto-valutazione. Questa funzione riflette l'impegno da tempo assunto dal Consiglio d'Europa verso l'autonomia dello studente come parte cruciale dell'istruzione, per una cittadinanza democratica e come prerequisito per una formazione che duri tutta la vita. La seconda funzione è dare concreta evidenza alla competenza comunicativa nella seconda lingua o lingua straniera e all'esperienza interculturale. Questo riflette l'altrettanto radicato impegno del Consiglio d'Europa per presentare l'apprendimento linguistico in un modo internazionalmente trasparente. Inoltre, il Portfolio Europeo delle Lingue mira a promuovere lo sviluppo del plurilinguismo, l'abilità a comunicare in due o più lingue oltre alla prima.⁵

Il Portfolio, che consta di tre parti (*Il Passaporto delle lingue*, che registra le competenze linguistiche del suo titolare; *la biografia linguistica*, cioè il curriculum linguistico dell'utente; *il dossier*, che raccoglie esempi concreti dei lavori realizzati e dei materiali impiegati), se da un lato consente all'allievo di prendere coscienza dei propri bisogni e obiettivi formativi, permette, dall'altro, al professore di verificare l'opportunità delle scelte fatte e l'adeguatezza delle strategie adottate⁶.

Ci sarebbe tanto da dire, inoltre, rispetto alle metodologie di valutazione, a partire da quella compiuta durante lo svolgersi delle lezioni, realmente formativa (poiché dotata del maggiore valore educativo). Bordón e Liskin-Gasparro, così, passano in

⁵ LITTLE et al. 2007, p. 10 (traduzione dell'autrice).

⁶ *Ibid.*

rassegna tanto la *valutazione autentica*⁷ (che riflette i compiti e le sfide reali con cui si misurano gli individui al di fuori dell'aula), quanto la formula dell'*Integrated Performance Assessment* (IPA) secondo *The National Standards for Foreign Language Learning*:

*L'obiettivo dell'IPA, così come quello della valutazione autentica, consiste nel coinvolgere gli studenti in contesti reali, affinché ricorrano a destrezze e conoscenze previamente acquisite. Entrambe le valutazioni hanno inoltre in comune l'elemento della cooperazione, vale a dire che l'azione di ciascun allievo non può sganciarsi facilmente da quella del gruppo [...].*⁸

come la cosiddetta *valutazione dinamica* (in spagnolo *evaluación dinámica*, ED):

*Alla ED non interessa ciò che lo studente abbia appreso in passato, cosa che si può verificare con valutazioni statiche della sua competenza individuale in un dato momento. Interessa, invece, il potenziale di apprendimento dello studente durante un'interazione sociale con un esperto.*⁹

Si registra quindi una tendenza chiara, soprattutto in ambito linguistico, secondo cui le conoscenze da acquisire e le abilità da sviluppare sono sempre più il risultato della combinazione tra saperi formali e destrezze socioculturali, in cui il contesto, gli obiettivi comunicativi e i partecipanti all'evento comunicativo occupano una posizione chiave.

Tralasciamo poi in questa sede la seppur interessantissima questione della modalità di validazione degli esami: Messick¹⁰ nel 1970 avanzò l'idea che questa fosse un'autentica attività di ricerca (*evaluative research*), da implementare non prescindendo dai fattori sociali di riferimento, come il contesto, tema questo che rimanda al concetto della valutazione linguistica "etica", dall'evidente impatto sociale e politico¹¹.

La nostra riflessione, infatti, prescinde dalle singole prove a cui venga sottoposto lo studente durante l'attività d'aula, insistendo, invece, in un'idea di valutazione più ampia, continua e che consideri anche le attività "extra-aula": una valutazione di

⁷ BORDÓN, LISKIN-GASPARRO 2007, p. 236.

⁸ *Ivi*, pp. 237-238 (traduzione dell'autrice).

⁹ *Ivi*, p. 238 (traduzione dell'autrice).

¹⁰ MESSICK 1970.

¹¹ BORDÓN, LISKIN-GASPARRO 2007, p. 243.

questo tipo trova perciò valido supporto in quegli strumenti che richiedono una partecipazione attiva dell'utente (il *diario dello studente*, in cui ciascuno annota l'evoluzione del proprio apprendimento; l'autovalutazione; l'analisi dell'attuazione orale e scritta; la co-valutazione, che implica la valutazione tra pari; i progetti di lavoro, prove finali di attuazione individuali e/o di gruppo, che includono l'analisi, la riflessione, l'autovalutazione e/o la co-valutazione dei partecipanti; *dossier* o *portfolio*, strumenti-raccoglitori delle attività e delle attuazioni realizzate in classe)¹².

In ambito linguistico, poi, l'(auto)valutazione, in particolare, è considerata un meccanismo dall'altissimo potenziale formativo dal *Quadro Comune di Riferimento per le Lingue*, non solo perché in grado di sviluppare la motivazione e la consapevolezza rispetto alle difficoltà e i limiti individuati durante il percorso di apprendimento, tali da indurre a ri-orientarlo, ma anche perché, implementato in modo combinato con tutte le eventuali verifiche stabilite dal docente, in grado di innescare una revisione ancora più completa.

3. AUTOVALUTAZIONE ED E/LE

Misurandosi con questo tema, l'Istituto Cervantes¹³ ha individuato otto *competenze*, con le rispettive *competenze specifiche*, definendole *chiave* per il professore di lingua straniera, tra le quali la valutazione occupa un ruolo cruciale all'interno del complessivo percorso di didattica/apprendimento, facendone anche il perno di un più generale e pervasivo principio di autocontrollo, nonché di crescita consapevole e autonoma.¹⁴

Gli esempi che offre la ricerca in ambito E/LE sono vari. Vorremmo soffermarci sul contributo offerto da Martín Peris, che, a partire dall'esperienza maturata all'interno di un gruppo di ricerca dell'Università *Pompeu Fabra* di Barcellona¹⁵ sull'attività di insegnamento delle lingue straniere, ha evidenziato il ruolo cruciale

¹² PUIG 2008, p. 87.

¹³ Sito ufficiale: <<http://www.cervantes.es/default.htm>>.

¹⁴ INSTITUTO CERVANTES 2006, p. 11.

¹⁵ Sito ufficiale: <<https://www.upf.edu/>>.

svolto dall'(auto)valutazione. Si tratta di un progetto¹⁶ che usa come base concettuale e metodologica la teoria dei piani di studio aperti e centrati sullo studente, nonché la teoria socio-culturale dell'apprendimento¹⁷, per arrivare quindi a ipotizzare che l'obiettivo principale sia quello di favorire il passaggio dalla regolazione delle azioni dell'allievo compiuta dal docente alla completa autoregolazione da parte di questi.¹⁸

L'esperimento, basato sull'*enfoque por tareas*¹⁹, insiste sul ruolo strategico dell'(auto)valutazione da parte degli studenti, che, alla luce di due indicatori specifici (*conocimientos* e *capacidades*), consentirebbe di monitorare costantemente l'andamento globale del processo, valutando ogni aspetto, dai punti di forza alle necessità, dalle difficoltà alle lacune fino agli errori, interessando così tre distinti piani dell'apprendimento: l'*oggetto* (la lingua), il *soggetto* (il discente), l'*attività* (obiettivi e procedimenti).

In realtà sono molti i modelli che fanno dell'(auto)valutazione un momento chiave dell'apprendimento delle lingue straniere: si pensi al progetto DIALANG (*Diagnostic Language Testing*), che, in base al *Quadro Comune Europeo di Riferimento*, consente di effettuare online una diagnosi sul livello di dominio di una certa lingua straniera.²⁰

Riprendendo la tesi di Martín Peris, si tratta di mettere a punto delle strategie che agevolino e potenzino l'autoregolazione dell'allievo: in altre parole, una riflessione che consenta allo studente di ragionare sulle proprie potenzialità, sulle proprie azioni e risultati, e al docente di fungere da mediatore di quel processo, perché la conoscenza metacognitiva si acquisirebbe gradualmente, attraverso tre fasi fondamentali:

1. potenziamento della consapevolezza dello studente rispetto alla propria condizione, attraverso strumenti specifici, come *abanico lingüístico*, *autobiografía*

¹⁶ Titolo del progetto: *Diseño y estudio de la incidencia de instrumentos para el desarrollo de la competencia estratégica en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contexto universitario*.

¹⁷ Cfr. LANTOLF 2000; LANTOLF & THORNE 2006.

¹⁸ MARTÍN PERIS 2008.

¹⁹ Modello didattico basato sulla realizzazione di attività concrete (cfr. ESTAIRE E ZANÓN 1994).

²⁰ Sito ufficiale: <<http://www.lancaster.ac.uk/researchenterprise/dialang/about.htm>>.

del aprendizaje, e ponendosi delle domande concrete (es. Come apprendo meglio? Cosa mi ha aiutato ad apprendere? Cosa faccio per apprendere fuori dell'aula?);

2. coinvolgimento dell'allievo nella pianificazione e implementazione di sequenze didattiche basate sull'*enfoque por tareas*, in cui si rifletta sulla programmazione del lavoro, sulle modalità di svolgimento e criticità correlate;
3. conoscenza dei criteri di valutazione, perché la consapevolezza investa l'intero percorso formativo in ogni suo aspetto.²¹

Si tratta, dunque, di coltivare la cultura dell'(auto)valutazione che, non prescindendo da prove ed esami, pur sempre una valida forma di controllo, abitui gli studenti a ragionare non tanto sui risultati raggiunti, quanto sul percorso per arrivare a quelli.²²

Infine, non ci sembra affatto secondaria, soprattutto per una classe di lingue straniere, la collaborazione tanto tra studenti e docenti, come tra gli stessi studenti, cioè la co-(auto)valutazione, intesa come strumento di potenziamento della consapevolezza rispetto alle proprie produzioni attraverso quelle altrui, anche, così come proposto da Fernández.²³

Secondo quest'impostazione, la co-(valutazione) costituirebbe una delle cinque misure-chiave di un efficace processo di apprendimento:

1. la riflessione quotidiana, compiuta dallo studente con l'impiego di strumenti concreti di monitoraggio (*Diario de aprendizaje*, quaderni-raccoglitori di errori, con riflessioni intorno alle cause delle difficoltà incontrate e ai metodi di correzione adottati; formulazione di risposte a domande specifiche, dalle modalità di conseguimento degli obiettivi di una data unità, alla motivazione che guida l'apprendimento della lingua);
2. il confronto con il docente, con l'impiego di ogni strumento utile possibile, scritto e orale, dai colloqui e le registrazioni fino ai messaggi di posta elettronica;

²¹ MARTÍN PERIS 2008.

²² ARUMÍ Y CAÑADA 2004.

²³ FERNÁNDEZ 2011.

3. la misurazione dei progressi realizzati, attraverso esercizi con chiave di risposta, preliminarmente predisposti dal docente, su aspetti formali della lingua straniera, o griglie di valutazione delle proprie produzioni e di quelle dei colleghi, sulla base di criteri previamente discussi e concordati;
4. le visualizzazioni, cioè il ricorso a rappresentazioni grafiche anche, in grado di esplicitare il livello raggiunto nella competenza linguistica da parte della classe, non solo rispetto ad aspetti formali della lingua ma anche psicologici (la motivazione, il coinvolgimento, la partecipazione, l'impegno profuso fuori dall'aula, etc.);
5. la co-(auto)valutazione, cioè la promozione di un clima di riflessione reciproca tra gli allievi medesimi, e quindi condivisa da tutta la classe, attraverso lo scambio di opinioni sul corso, il gruppo, l'attuazione personale e del docente, l'efficacia dei materiali, etc.²⁴

Pensiamo che soprattutto nell'ambito della didattica dello spagnolo rivolta a studenti che abbiano come prima lingua una lingua affine, come l'italiano nel nostro caso, possa risultare oltremodo utile il confronto e la collaborazione con la classe anche per un'altra ragione, per poter riflettere, cioè, sul ruolo svolto dalla lingua materna nell'apprendimento di quella straniera, se quell'affinità lo faciliti, e in quale misura, o possa addirittura ostacolarlo.

4. LA PRATICA (AUTO)RIFLESSIVA

Anche il docente ha a propria disposizione preziosi strumenti di (auto)valutazione, come il *portfolio del professore*, in cui registrare le osservazioni sul proprio lavoro con gli studenti, ricevendo quindi informazioni vitali per la prosecuzione della propria attività professionale.²⁵ Ci stiamo già muovendo, in realtà, nell'alveo dalla cosiddetta *pratica-riflessiva*, termine coniato da SCHÖN (1983)²⁶ per definire l'analisi

²⁴ FERNÁNDEZ 2011, p. 8.

²⁵ PUIG 2008, p. 87.

²⁶ SCHÖN 1983.

del lavoro svolto da ciascun professionista durante l'azione stessa, a partire dalla quale mettere a punto adeguate strategie, correttive o meno.

A partire da questa teoria, che trae origine dalle riflessioni di DEWEY (1938)²⁷ intorno all'*indagine*, Schön definisce il professionista riflessivo come «colui che nell'agire professionale si pone come *ricercatore*, e che, in ragione di tale atteggiamento, accresce le proprie conoscenze e competenze, riflettendo appunto nel/sul proprio agire professionale».²⁸

Malgrado le considerazioni di Schön, professore al Massachusetts Institute of Technology, si siano rivolte prevalentemente al settore dell'istruzione e della formazione professionale, ciò non esclude che queste possano essere validate dal mondo educativo in generale, dalla Scuola all'Università: l'attenzione verso quest'ipotesi sta risultando negli ultimi anni crescente. Secondo quest'impostazione, infatti, ci troveremmo di fronte a una nuova tipologia di formatori: i docenti, in questo modo, trasformerebbero le proprie riflessioni sui contenuti, le tecniche e i risultati delle proprie sessioni di lavoro nell'inizio di una forma di ricerca, che arriverebbe a investire finanche il credo educativo stesso.²⁹

In questo modo, il docente apprenderebbe non solo dalla propria attività, didattica appunto, ma anche dalle proprie riflessioni intorno ad essa.³⁰

Questo orientamento in effetti annovera già molti sostenitori nel contesto europeo. In Italia, ad esempio, è già attiva da tempo l'associazione APRED³¹ (*Analisi delle pratiche educative*), che si interessa dell'analisi dei processi educativi in azione, per esplicitare e condividere questioni, metodologie e problematiche che coinvolgono educatori e ragazzi, insegnanti e studenti.

²⁷ DEWEY 1938.

²⁸ SCHÖN 1983, p. 20 (traduzione dell'autrice).

²⁹ ESTEVE 2004.

³⁰ LATORRE 2003.

³¹ Sito ufficiale: <<http://www.apred.eu/>>.

Sul fronte spagnolo, poi, è opportuno citare l'ipotesi progettuale di Tomàs Pujolà Font e M. Vicenta González Argüello³², tesa alla creazione di un *Portfolio reflexivo del profesor* (PRP), un documento (comprendente: risultati accademici o professionali; bisogni, valori, preoccupazioni e obiettivi della materia insegnata; programmazione dei contenuti; esempi di valutazioni realizzate; esperienze di lavoro in aula; attività extracurricolari; ...), che consenta al docente di riflettere sulla propria attività con grande flessibilità e che lo porti, se necessario, a ripensare al proprio lavoro.

Tutte queste informazioni, infine, dovranno essere condivise con gli altri docenti nell'ambito di una piattaforma virtuale, creando in questo modo un preziosissimo spazio di riflessione condivisa.

Come si può apprezzare, quindi, è ormai un dato di fatto la sensibilità verso la riflessione sul proprio operato, di formazione o professionale, che si fa a sua volta oggetto di indagine.

5. CONCLUSIONI

Per concludere, vorremmo porre l'accento non solo sulle potenzialità di un processo di apprendimento radicato nell'(auto)valutazione, così come suggeriscono i contributi segnalati nelle sezioni precedenti, ma anche sulla convinzione che quest'ultima sia in realtà complementare, se non inscindibile, dall'esercizio della pratica riflessiva del docente. Solo dalla loro compenetrazione sarà possibile, a nostro avviso, *imparare ad imparare*: impieghiamo qui uno dei *leitmotiv* dei più noti orientamenti didattici, per riferirci tanto al docente quanto all'allievo.

Riteniamo, inoltre, che nel nostro caso specifico, quello della didattica dello spagnolo come lingua straniera per studenti italofofoni, questa combinazione possa garantire dei vantaggi ulteriori.

Avendo ben chiara, infatti, la complessità che contraddistingue i rapporti tra due lingue affini, come italiano e spagnolo, pensiamo che un'attenta (auto)valutazione

³² PUJOLÀ FONT, GONZÁLEZ ARGÜELLO 2008.

da parte dello studente, alla luce soprattutto della contrastività della lingua straniera rispetto a quella materna, unita a una riflessione da parte del docente su come veicolare l'ampio ventaglio di somiglianze e discrepanze che segna quella relazione, possa favorire l'autonomia a cui si alludeva nei paragrafi precedenti.

Si tratta, tuttavia, di interpretare quel concetto in modo che non si limiti più esclusivamente all'oggetto dell'apprendimento, la lingua straniera, ma investa ora il processo globale con cui viene conseguito l'obiettivo formativo (dall'autonomia sui processi cognitivi all'autonomia sui processi metacognitivi)³³ e, soprattutto, tutti quanti i protagonisti di quel processo.

BIBLIOGRAFIA

ARUMÍ M., CAÑADA M. D.

2004, *Integrating the Metacognitive Dimension to Encourage Autonomous FL Learning: Towards Self-regulation*, in M. DÍEZ, R. FERNÁNDEZ, A. ALBACH (a cura di), *Debating Learning Strategies*, Frankfurt, Peter Lang, pp. 223-237.

BORDÓN T., LISKIN-GASPARRO J.

2007, *Evaluación*, in M. LACORTE (coord.), *Lingüística aplicada del español*, Madrid, Arco Libros, pp. 211-251.

DEWEY J.

1938, *Logic: the theory of Inquiry*, New York, H. Holt.

ESTAIRE S., ZANÓN J.

1994, *Planning Classwork: a task-based approach*, Oxford, Heinemann.

ESTEVE O.

2004, *Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas. Hacia un aprendizaje reflexivo o aprender a través de la práctica*, scaricabile dal sito web:

<<http://bremen.cervantes.es/Ensenanza/ActasBremen/Nuevas%20perspectivas%20pdf>>.

FERNÁNDEZ S.

2011, *La autoevaluación como estrategia de aprendizaje*, «MARCO EL E Revista De Didáctica Español Lengua Extranjera», n. 13, pp. 1-15.

GONZÁLEZ M.V., PUJOLÀ J. T.

2008, *El uso del portfolio para la autoevaluación continua del profesor*, «Evaluación», Monográficos MARCO EL E, n. 7, pp. 92-110.

³³ MARTÍN PERIS 2008.

INSTITUTO CERVANTES

2006, *Plan Curricular. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Biblioteca Nueva.

LANTOLF J. P. (ed.)

2000, *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford, Oxford University Press.

LANTOLF J. P., THORNE S. L.

2006, *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*, Oxford University Press.

LATORRE A.

2003, *La investigación-acción*, Barcelona, Graó.

LITTLE D., HODEL H. P., KOHONEN V., MEIJER D., PERCLOVA R.

2007, *Preparing teachers to use the European Language Portfolio*, European Centre for Modern Languages / Council of Europe, scaricabile dal sito web:

<http://archive.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/DM_layout/Booklet/C6pub2007E.pdf>.

MARTÍN PERIS E.

2008, *La autoevaluación: nuevas consideraciones sobre un viejo tema*, in S. PASTOR CESTEROR, S. ROCA MARÍN (COORD.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua*, XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE): Alicante, 19-22 de septiembre de 2007, Universidad de Alicante, Servicio de Publicaciones.

MESSICK S.

1970, *Evaluation of educational programs as research on educational process*, «Research Bulletin Series», n. 1, New Jersey, Educational Testing Service Princeton.

PUIG F.

2008, *El Marco Común Europeo de referencia, el Portfolio de las lenguas y la evaluación en el aula*, «Evaluación», Monográficos MARCO EL E, n. 7, pp. 78-91.

SANTOS GARGALLO I.

2004, *El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo*, «Vademécum para la formación de profesores», pp. 391-410.

SCHÖN D.

1983, *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*, New York, Basic books.

VÁZQUEZ G.

2009, *Análisis de errores, el concepto de corrección y el desarrollo de la autonomía*, «Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas», n. 5, pp. 115-122, scaricabile dal sito web:

<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista_5/articulos_n5/vazquez_b.pdf>.