

Vicenta González Argüello (Universitat de Barcelona). Reseña de Lacorte, Manel; Reyes-Torres, Agustín. 2021. *Didáctica de la lengua como 2/L en el Siglo XXI*. Madrid: Arco Libros

La publicación de Manuel Lacorte y Agustín Reyes-Torres, *Didáctica del español como 2/L en el siglo XXI*, de la colección Manuales de formación de profesores de español 2/L, supone una revisión y actualización de los trabajos publicados anteriormente en relación con la formación del profesorado de español como segunda lengua y como lengua extranjera, como los de Herrera y Sans (eds.) 2015, Jiménez y Rufat (eds.) 2019, y Pujolà y López 2019 (eds.). En este nuevo volumen publicado por Arco/Libros, los autores, además de revisar los trabajos y teorías previos que nos permiten entender el estado en el que se encuentra en estos momentos la disciplina, ofrecen una puesta al día que tiene en cuenta las últimas novedades en los conceptos teóricos y las estrategias didácticas.

El libro, tal como afirman Lacorte y Reyes-Torres, va destinado, por una parte, a aquellos profesores experimentados que necesitan una actualización de sus conocimientos y de los procedimientos didácticos de mayor implantación. Asimismo, y puesto que se trata de una obra que tiene un claro objetivo formativo, otros posibles destinatarios son los que en estos momentos están formándose como profesores de español como segunda lengua o como lengua extranjera. Tanto unos como otros necesitan disponer de documentos actualizados en los que se recoja lo que se ha hecho hasta ahora en relación con la formación de profesores de español y también las nuevas propuestas que van surgiendo gracias a la consolidación de esta disciplina y la profesionalización de la enseñanza del español. Hay que añadir que por las características de la obra el público al que va destinado pueden ser profesores en ejercicio o futuros profesores de cualquier lengua extranjera y no solo de español. Prueba de esta afirmación son las referencias a documentos considerados clave en la didáctica de lenguas extranjeras, tanto en el contexto europeo (MCER, 2001; CFER, 2018) como en el contexto anglosajón (ACTFL, 2012; NSCB, 2016), y los elaborados por el Instituto Cervantes y el National Council of State Supervisors for Languages.

Los autores han dividido el volumen en 12 capítulos que dan cuenta de todos los aspectos que se consideran imprescindibles en la formación del profesorado. Estos van desde el primero centrado en la presentación de los conceptos fundamentales para una clara comprensión del resto de los capítulos hasta cuestiones como el enfoque que se sigue en la obra (el enfoque reflexivo), la planificación de clases, el desarrollo de las destrezas, la gestión del aula o la evaluación, como veremos con más detalle más adelante. Antes de iniciar la descripción del contenido de cada uno de los capítulos consideramos necesario detenernos en cómo se han articulado estos con el fin de entender mejor el carácter didáctico de esta obra.

Como ya se ha mencionado, lo que caracteriza esta obra es su claro interés didáctico, esa idea de formación del profesorado está ya presente en la estructura de cada uno de los capítulos. Así, cada capítulo se organiza en torno a cinco bloques. El primer bloque contiene unas preguntas de reflexión iniciales que intentan activar el marco de conocimientos previos que tiene el lector sobre el tema que se presenta. Como indican los autores de la obra, estas cuestiones preliminares pueden ser contestadas de forma

individual o pueden ser también compartidas con colegas de un mismo centro de trabajo o curso formativo. Todo ello con el fin de promover la reflexión sobre los temas tratados y, como consecuencia, la construcción conjunta de conocimiento a través de la posible interacción. Estas preguntas, a modo de andamiaje, ayudan al lector a que confirme lo ya conocido y a que pueda situar de forma ordenada los conocimientos nuevos que, gracias a la lectura, vaya incorporando, para alcanzar, así, una visión estructurada y organizada de la disciplina. Estas preguntas iniciales se considera que no tienen respuestas correctas o incorrectas, sino que persiguen el objetivo de promover la reflexión, además de dar la posibilidad al lector de incorporar su propia perspectiva ante el tema tratado.

Tras esas preguntas de reflexión iniciales, en cada uno de los capítulos se presenta un segundo bloque con los objetivos del mismo para, a continuación, centrarse en el tercer bloque, que contiene la información relevante del tema objeto de estudio. Este tercer bloque está dividido en diferentes subsecciones para facilitar su lectura. Además, en este tercer bloque, el lector encuentra referencias a unas preguntas de reflexión que cierran cada uno de los capítulos.

El cuarto bloque presenta una pequeña lista de lecturas recomendadas o bibliografía comentada sobre el tema. Estas lecturas seleccionadas por los autores tienen el objetivo de ofrecer una selección para que tanto el profesor en formación como el profesor experimentado que quiere continuar desarrollándose pueda ampliar los conocimientos tratados en ese capítulo.

El último bloque, como se ha mencionado, incorpora actividades finales de reflexión que persiguen el objetivo tanto de analizar los contenidos tratados en el capítulo como de facilitar al docente que ponga en relación esa información con su propio contexto laboral o su proceso formativo. Estas actividades invitan al lector a que contraste la información que se ha presentado a lo largo de cada uno de los capítulos con sus creencias o sus conocimientos previos y de esa forma ayudarle a construir conocimiento. Por todo ello, el lector de esta obra no puede adoptar una actitud pasiva, sino que se espera de él una lectura activa y reflexiva cuestionándose aquello que ya sabe, intentando incorporar nuevos conocimientos e intentando también que se cuestione algunas de sus prácticas didácticas a la luz de la información que se le proporciona y de ese modo ayudarle a poder actualizarse tanto en relación con conocimientos teóricos como con estrategias didácticas. Estas actividades de reflexión se pueden ir realizando a medida que se está leyendo el bloque tres, el de contenido, o dejarlas para el final, lo que le permite relacionarlas con las preguntas de reflexión iniciales del mismo capítulo. También hay que destacar las tablas y figuras que se incluyen a lo largo de la obra a modo de resumen, en las que se presentan las características más importantes de los aspectos que se están tratando en cada uno de los capítulos, con lo que se facilita enormemente la lectura.

Esta concepción de la obra y cómo se han articulado los diferentes capítulos está muy bien explicada por parte de los autores en el capítulo *Introducción*, en el que también se plantea a los lectores la libertad en cuanto al orden de lectura de los diferentes capítulos. La lectura del libro no necesariamente ha de seguir un orden lineal en cuanto al proceso de lectura, es una obra concebida para que el lector pueda empezar por aquel capítulo que sea de su interés o que pueda diseñar un recorrido en función de sus necesidades formativas o de actualización de conocimientos. En esta misma *Introducción*, en el

bloque central de contenidos, se sitúa el español en el mundo a partir de los documentos del Instituto Cervantes, para que el lector tome conciencia de la extensión geográfica de la lengua y de sus variedades. Además, se presentan las principales tendencias en la enseñanza de español como segunda lengua en contraste con las tendencias actuales. A continuación, se da paso a una revisión terminológica de los diferentes conceptos usados tanto en el ámbito de la enseñanza como de la investigación, y al español en el contexto de enseñanza cuando no es considerado lengua 1. Los autores también revisan los términos de *pedagogía*, *metodología* y *didáctica* poniéndolos en relación con *enfoque*, *método* y *técnica* en el contexto de enseñanza, usados a veces como sinónimos y que en realidad aluden a realidades diferentes. Este capítulo se cierra, como se ha mencionado más arriba, informando de la organización interna de cada uno de los capítulos, así como del uso de la obra como recurso en cursos de formación.

El segundo capítulo, *Tendencias actuales en la enseñanza comunicativa de 2L*, como su nombre indica, ofrece una presentación de lo que ha sido la enseñanza comunicativa desde sus inicios hasta la actualidad. Así se nos presentan enfoques de uso ya extendido como el Enfoque por tareas o el Aprendizaje basado en proyectos, pero también con otros de quizás no tanta implantación como la Enseñanza comunicativa intercultural o la Enseñanza comunicativa sociocultural. Estos dos nuevos enfoques nos llevan a plantearnos que la enseñanza de la lengua ha de ir más allá de la comunicación con el objetivo de facilitar la inclusión del estudiante en la comunidad de acogida de la lengua que esté aprendiendo. Para facilitar la comprensión de la Enseñanza comunicativa se ofrece una tabla resumen en la que se presentan los puntos centrales de la naturaleza del lenguaje y sus procesos de aprendizaje tal como se entienden desde esta perspectiva pedagógica, a la que le sigue un resumen de sus principales rasgos. A continuación, se presenta una revisión del Enfoque por tareas, teniendo en cuenta sus principios metodológicos. El tercer enfoque que se presenta en este capítulo es el Aprendizaje basado en proyectos, entendido como una continuación del Enfoque basado en tareas, pero que en la tradición española había tenido una mayor implantación en la etapa de educación primaria que en la enseñanza de lenguas extranjeras. Los proyectos se caracterizan por una mayor prolongación en el tiempo que las tareas, llegando a ocupar un trimestre o un curso completo. Se finaliza este apartado con la presentación de los criterios básicos que se han de considerar para llevarlo a cabo. El cuarto enfoque presentado es el de la Enseñanza comunicativa intercultural, perspectiva que dota a la cultura y a la competencia intercultural de un lugar central en la planificación de un curso de enseñanza de lengua. Así conceptos como la observación y participación en experiencias reales en las que se manifiesta la diversidad cultural, describir y analizar esa experiencia, contrastar experiencias y evaluarlas se consideran aspectos centrales de este enfoque. El último enfoque presentado es la Enseñanza comunicativa sociocultural, en la que se le da un valor preponderante a “la interacción social para el progreso de la cognición” (pág. 48). Entender la evolución del individuo solo es posible desde el contexto social y cultural en el que este está inmerso. Así, en este enfoque nos encontramos con nuevos conceptos apenas contemplados hasta el momento en la enseñanza como el de *Mediación* o el de *Interiorización* y con algunos ya considerados en otros enfoques como el de *Zona de desarrollo próximo* o *Andamiaje*.

Cierra este capítulo el apartado *Enseñanza de 2/L en el siglo XXI: Más allá de la comunicación*, en el que se nos presentan los conceptos clave que han ido configurando los enfoques de enseñanza hasta llegar al momento actual: la competencia

comunicativa, el papel central que adquiere el aprendiz de lenguas, los factores sociales que intervienen en el proceso de aprendizaje, la perspectiva multilingüe en el aprendizaje, la incorporación de teorías socioculturales y cognitivas, y la idea de contemplar las cuestiones de raza y racialización. Todo ello lleva a una consideración más dinámica, compleja y adaptable del lenguaje y a prestar más atención a las relaciones entre contexto social, relaciones de poder, identidad, emociones, ideología, etc. Desde esta perspectiva, el docente, en su proceso de desarrollo profesional, ha de adoptar una postura más reflexiva en relación con sus creencias y actitudes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se termina el capítulo con la insistencia en dotar de más importancia al contexto, entendido como las condiciones personales de la comunidad que los participantes –de distintos grupos de edad, raza, género, origen, cultural o geográfico, etc.– crean en el aula de 2/L y que desde el primer día generan una serie de normas y rutinas respecto a las expectativas, responsabilidades y conductas individuales y colectivas. Todo ello sin olvidar las condiciones profesionales del docente y la necesidad de concienciarse del carácter político e ideológico presente en la toma de sus decisiones en torno a cuestiones como las variedades lingüísticas, las normas, los valores culturales, etc.

El capítulo 3, *La enseñanza reflexiva de 2/L*, persigue fomentar la práctica de la enseñanza reflexiva. Para ello el docente ha de llevar a cabo un trabajo de introspección en el que tome conciencia de sus creencias en relación con la enseñanza, revise sus experiencias previas de aprendizaje, reflexione sobre cómo se aprende y enseña, sobre su práctica docente, sobre sus planificaciones, sobre las decisiones que toma, sobre lo que le funciona y lo que no, sobre el tipo de profesor que se ha propuesto ser, sobre el trabajo que realizan los alumnos, etc. A partir de este trabajo de reflexión es como el profesor se convierte en un *Docente reflexivo* capaz de establecer su forma de enseñar, mejorar y ser más flexible. El profesor ha de reconocer su propio estilo de enseñanza, y cuál es el enfoque más efectivo y que mejor se adapta a sus estudiantes y a su contexto de enseñanza. Para facilitar la comprensión de ese modelo docente, los autores nos presentan criterios de reflexión, así como un modelo de práctica del docente reflexivo. Continúa el capítulo con la propuesta por parte de los autores de 10 principios educativos, basados en los resultados del proyecto TLRP (pág. 68), que pueden ser útiles para la toma de decisiones profesionales por parte de profesores. Esta enseñanza reflexiva dota a la interacción entre docentes y estudiantes de un papel central en el proceso de aprendizaje. Dicha interacción ha de entenderse no solo como el enriquecimiento de los estudiantes gracias a su relación con el profesor, sino también como un proceso de aprendizaje mutuo y de gran valor en el desarrollo profesional del docente. Como apuntan los autores, el resultado de la reflexión crítica y sistemática sobre los procesos de enseñanza aprendizaje del profesor ha de llevarle a establecer una filosofía personal de enseñanza. Esta filosofía le ha de guiar en la construcción de su identidad docente a partir de las relaciones que establezca entre su formación inicial, sus propias ideas o experiencias previas como aprendiz y sus experiencias como docente.

Los autores, en el cuarto capítulo, *Planificación, secuenciación y contextualización*, nos presentan las diferencias entre los conceptos clave en relación con la planificación: currículo, programa y lección, y los documentos, tanto europeos como americanos, que se han de tener en cuenta para poder llevar a cabo la enseñanza de lenguas extranjeras atendiendo a las necesidades de los alumnos, su nivel y su contexto de aprendizaje. La perspectiva que se adopta en relación al currículo es la del “*Can-Do*”, entendida como

la capacidad que tiene el aprendiz de identificar, establecer y evaluar sus propios objetivos de aprendizaje, y dar apoyo a la planificación de currículos y cursos con el objetivo de allanar la valoración de los diferentes niveles de comunicación en la lengua meta. Para los cinco componentes del currículo (componente gramatical, pragmático-discursivo, nocional, cultural y de aprendizaje) se basa en el Plan curricular del Instituto Cervantes. Los autores abordan la planificación de clases incorporando al alumno también en ese proceso de planificación de las sesiones de enseñanza. Se aboga en la obra por un papel activo del aprendiz de segundas lenguas, al que hay que escuchar y atender y con el que se puede negociar qué planificación se llevará a cabo. También nos ayuda este cuarto capítulo con el diseño de objetivos de programas de enseñanza de español y de planificación de unidades didácticas. En este sentido es muy clarificador el punto 4.6 *Planificación de clases y secuenciación didáctica* al plantear diferentes enfoques a la hora de llevar a cabo una secuenciación, apartado que muestra una total coherencia con el resto de la obra. Si bien, como se había dicho en el capítulo 2, cuando se nos habla de las tendencias actuales, se incorporan no solo las tareas, los proyectos, sino también la enseñanza desde una perspectiva comunicativa intercultural y desde una perspectiva sociocultural, en este capítulo al describir el proceso sobre secuenciación didáctica se retoman todos los enfoques mencionados. De este modo, se presenta cómo secuenciar si se sigue el enfoque por tareas, cómo hacerlo en el aprendizaje basado en proyectos, cómo en la enseñanza comunicativa intercultural y cómo en la enseñanza comunicativa sociocultural. Todo ello contribuye a que el lector pueda concretar la información de los capítulos previos.

El quinto capítulo, *La pedagogía de las multiliteracidades: un enfoque para la enseñanza del español 2/L en el siglo 21*, aporta una perspectiva de actualización de contenidos explícita en relación con este nuevo concepto y la necesidad de revisión por parte del profesorado. Adoptar este nuevo enfoque pasa por entender la necesidad de ampliar los objetivos de enseñanza, pasar de la mera comprensión de las posibilidades de comunicación, ampliadas considerablemente por el acceso a la red, a “incorporar una pedagogía que capacite a los alumnos para leer, ver, interpretar, hablar, escribir y reflexionar de modo crítico” (pág. 110). Se entiende así que la literacidad no se circunscribe solo al ámbito de enseñanza, sino que se amplía al contexto en el que está inmerso el estudiante para que este sea capaz de interpretar las prácticas sociales culturales e históricas y a la vez crear también significados. Esta forma de contemplar la enseñanza implica considerar las dimensiones personales y cognitivas (el deseo de aprender del estudiante), conceptuales (dominio de la lengua, la cultura, las manifestaciones artísticas, etc.), socioculturales y estéticas (contexto sociocultural). Así, desde la perspectiva pedagógica, este nuevo enfoque implica concebir a los alumnos como individuos capaces de producir contenido de múltiples modos y para contextos diversos y no solo de consumirlo. Y al docente se le concibe como un mediador multimodal o diseñador de experiencias de aprendizaje.

El capítulo sexto, *Análisis, diseño e implementación de recursos didácticos*, nos proporciona una distinción conceptual entre *manual o libro, materiales y recursos*, entendiendo que, en el momento actual, con la extensión del uso de la red, el material para la enseñanza se ha ampliado considerablemente y la mayoría de los profesores no se limitan en el aula al uso de libros o recursos analógicos. Los autores destacan el papel predominante de los libros en la enseñanza debido a su función como eje vertebrador del currículo para cursos de todo tipo, la ayuda que ofrecen al profesorado para

responder a las necesidades de aprendizaje, por su papel formativo entre el profesorado novel o con poca experiencia, etc. Todo ello sin perder de vista la escasa relación que a veces existe entre la investigación en el ámbito de español 2/L y la enseñanza, los pocos recursos con que se cuenta en el ámbito editorial para las publicaciones de este tipo o la incorporación masiva de las nuevas tecnologías a la educación (plataformas digitales de enseñanza, espacios web institucionales o personales, etc.), que hace que muchos profesores se estén distanciando del libro de texto para diseñar sus propios materiales de enseñanza.

El contenido central de este capítulo gira en torno al valor del texto en los procesos de enseñanza y los criterios de análisis de materiales. En relación con el primer aspecto se ha de destacar el valor preponderante que ocupan los textos de todo tipo en los actuales enfoques de enseñanza: se ha pasado del texto como pretexto a situarlo como principal recurso pedagógico, a permitir que a través de él los estudiantes puedan explorar otras dimensiones culturales y establezcan relaciones con sus propios conocimientos y experiencias y no limitarse solo a poner el foco en la lengua. Se cierra el capítulo con dos tablas que recogen pautas para el análisis y evaluación de libros y materiales, pero que también pueden ser de gran utilidad para los procesos de adaptación de los materiales existentes a grupos de alumnos y contextos específicos.

Los capítulos 7 y 8 son los centrados en las destrezas. Si bien los autores, al inicio del capítulo 7, *Desarrollo de las destrezas comunicativas: escuchar, ver leer*, manifiestan que la tendencia actual es la de un tratamiento integrado de las destrezas en el aula, mantienen la división tradicional con el fin de lograr una mayor profundidad en el tratamiento de cada una de ellas. En este capítulo junto con el 8, *Desarrollo de las destrezas comunicativas: escribir, hablar y pronunciar*, a partir de los documentos de referencia para establecer los marcos curriculares en la enseñanza de 2/L en EE.UU. y en Europa, nos presentan cómo se conciben y se integran las destrezas en ambos contextos. Estos se caracterizan por poner el énfasis en el valor comunicativo y social del texto y no solo en los contenidos y las destrezas de modo aislado. A partir de esa información se presentan las destrezas de forma aislada, haciendo especial hincapié en los aspectos pedagógicos y consideraciones didácticas para su tratamiento en el aula. En el capítulo 8, merece la pena mencionar los apartados dedicados a la *Conversación pedagógica*, sus características y sugerencias para su tratamiento en el aula; al *Tratamiento de errores orales*, en el que se nos informa de las posibles causas de los errores y cómo aproximarnos a ellos en el aula; y el *¿Y qué hacemos con la pronunciación?*, en el que se nos informa de sus objetivos, contenidos, materiales y nos ofrecen una tipología de actividades.

El capítulo 9, *Enseñanza y aprendizaje de gramática y vocabulario*, en el bloque inicial de contenido, nos aporta información sobre el tratamiento histórico de la gramática en el aula, sobre la importancia que en estos momentos se le da a la adquisición y enseñanza del léxico para, a continuación, tratar ambos aspectos por separado. En relación con la gramática se nos avisa de la contradicción existente entre el valor que se le otorga a la gramática pedagógica en estos momentos y cómo se sigue trabajando la gramática en el aula. Para profundizar en este contraste aportan información sobre las diferencias entre la enseñanza implícita de la gramática y la enseñanza explícita, y sobre el valor de los textos para la enseñanza de la gramática para así poder presentarla en su contexto natural. En relación con la didáctica de la gramática se presentan el *Enfoque en la forma* y el *Enfoque conceptual*, como dos perspectivas de aproximación a la misma.

El apartado centrado en el vocabulario aporta información más que suficiente para entender cómo se concibe este en la actualidad, incorporando no solo las unidades léxicas monoverbales, sino también colocaciones y fórmulas de interacción social, todo ello gracias a lo que se sabe en estos momentos sobre adquisición y a las investigaciones centradas en el análisis de corpus lingüísticos. Se cierra este bloque con consideraciones sobre técnicas específicas para la enseñanza de unidades léxicas.

Los autores, en el capítulo 10, *Lectura y educación literaria en 2/L: Una aproximación multimodal*, hacen una apuesta clara y valiente por recuperar los textos literarios en la enseñanza de 2/L. La novedad estriba en el concepto *Educación literaria* y su aplicación a la pedagogía de las multiliteracidades. Así, los autores proponen que el objetivo que se ha de perseguir en el aula es promover un aprendizaje que fusione “la participación subjetiva y emocional del lector con el dominio de ciertas convenciones para desarrollar el pensamiento crítico” (pág. 240) y no limitarse a presentar la historia de la literatura o la transmisión de contenidos a través de la lectura. Esto tiene incidencias en la formación del profesorado al esperar que el docente sea capaz de llevar al aula todo tipo de lecturas (novelas, poemas, relatos, álbumes ilustrados, etc.) a partir de las cuales el estudiante pueda llegar a establecer un proceso de transacción de significados a partir de una comprensión que integre texto e imágenes. El profesor, desde este enfoque, se convierte en un mediador en el análisis de textos e imágenes. Para conseguir ese objetivo el docente ha de ser capaz de potenciar que los alumnos partan de su identidad para la lectura interpretativa, facilitar el acceso a textos y temas que sean de su interés, ofrecer tiempo para la lectura y guiarles en el proceso de aprender la forma de crear significado a partir de textos literarios y multimodales. Continúan los autores ofreciendo un marco para el desarrollo de la competencia literaria, para acabar el capítulo presentando un modelo de análisis para guiar al profesorado en la implementación de la pedagogía de las multiliteracidades a través de un álbum ilustrado.

El capítulo 11, *La clase de 2/L como aspecto social: Afecto, gestión y liderazgo*, se centra en cuestiones que no siempre son tenidas en cuenta en la formación del profesorado y que son decisivas para conseguir un ambiente propicio hacia el aprendizaje. Entender el espacio del aula como un microcosmos en el que cada día confluyen alumnos y docente para compartir objetivos complementarios ayuda a entender la importancia de las rutinas de clase, de la cultura que se genera entre el grupo hasta llegar a considerarla como una comunidad de práctica. Es desde esta perspectiva que cobra especial relevancia la dimensión afectiva entendiendo que si entre el grupo hay un buen ambiente los estudiantes se sentirán más predispuestos a aprender. Por ello es importante que el docente establezca relaciones de proximidad entre todos los miembros del grupo clase, que sepa establecer un equilibrio entre el afecto y la autoridad. A continuación, los autores presentan rutinas y estrategias que se han de considerar para una óptima gestión del aula, como por ejemplo las relacionadas con los inicios de clase, los finales, la planificación e implementación de las lecciones y el conocimiento del grupo. Todo ello sin olvidar la importancia de dotar de autonomía al alumnado y de un uso del lenguaje apropiado para salvaguardar la buena disciplina, dinámicas que favorezcan un buen ritmo y máxima interacción. Se cierra el capítulo con un apartado dedicado al liderazgo docente en tanto que este puede ejercer una gran influencia en el proceso de aprendizaje.

Termina la obra con el capítulo 12, *Evaluación*. Se contempla este aspecto de la enseñanza como una parte más de la educación integral del estudiante. Se parte de una perspectiva coherente con el enfoque de formación que proponen los autores: “Si el objetivo del aprendizaje es desarrollar la literacidad para construir significados, interpretar diferentes tipos de textos y conceptos, comunicarse y expresar sus ideas, el docente ha de marcarse como meta evaluar la capacidad de sus alumnos para reflexionar y desarrollar nuevos conocimientos en la 2/L” (pág. 290). Los autores hacen una breve revisión histórica sobre la evaluación en el ámbito de la 2/L para detenerse en la evaluación desde la perspectiva de la pedagogía de las multiliteracidades. Así, desde esta perspectiva, la evaluación ha de estar contextualizada, ser multidimensional y tener un carácter pedagógico. El siguiente concepto que se presenta es el de *retroalimentación*, diferenciando lo que es el tratamiento del error durante la instrucción (en el transcurso de las sesiones de clase) de la retroalimentación dada a actividades ya completadas para orientar al estudiante en su aprendizaje posterior.

La segunda parte de este capítulo 12 se centra en las herramientas de evaluación, para las que se plantean recomendaciones de diseño y administración: pruebas y exámenes, rúbricas, evaluación integrada de la actuación (sería la aplicada a proyectos, por ejemplo, en la que cada una de las fases incluye algún tipo de retroalimentación o rúbrica) y portafolios. Concluye este apartado con ideas sobre cómo incorporar la autoevaluación y la evaluación entre iguales en el aula.

Además de las lecturas recomendadas que acompañan cada uno de los capítulos el libro, el volumen se cierra con un extenso apartado bibliográfico en el que se recogen todas las referencias mencionadas a lo largo de la obra: un buen punto de partida para aquellos profesores en formación o en ejercicio que tras leer la obra deseen continuar su desarrollo profesional.

Referencias bibliográficas

Herrera, Francisco; Sans, Neus, eds. 2015. *La formación del profesorado de español. Innovación y reto*. Barcelona: Difusión S.L.

Jiménez Calderón, Francisco; Rufat, Ana, eds. 2019. *Manual de formación para profesores de ELE*. Madrid: SGEL.

Pujolà, Joan Tomàs; López, Carmen, eds. 2019. *La didáctica de lenguas de par en par. Diálogo entre teoría y práctica. Homenaje a Ernesto Martín Paris*. Barcelona: Difusión S.L.