

Autoevaluación de los alumnos de secundaria en la enseñanza de ELE

Čagalj, Ivana

Master's thesis / Diplomski rad

2020

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://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:929860>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-13**



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

Samovrednovanje učenika srednje škole u nastavi španjolskog kao stranoga jezika

Ime i prezime studenta:

Ivana Čagalj

Ime i prezime mentora:

dr. sc. Andrea-Beata Jelić

Mjesto i datum: Zagreb, rujan 2020.

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

Autoevaluación de los alumnos de secundaria en la enseñanza de ELE

Nombre y apellido del estudiante:

Ivana Čagalj

Nombre y apellido del tutor:

dr. sc. Andrea-Beata Jelić

Lugar y fecha: Zagreb, septiembre de 2020

Sažetak

Samovrednovanje je vrednovanje vlastitog jezičnog znanja. Radi se o vrsti vrednovanja pomoću koje se učenicima pruža mogućnost preuzeti odgovornost nad vlastitim procesom učenja, te vrsti koja potiče autonomiju učenja. Cilj ovoga rada je otkriti kako učenici drugog i četvrtog razreda srednje škole procjenjuju svoje znanje španjolskoga jezika u pojedinim jezičnim vještinama na osnovi deskriptora A1 i A2 razine, te otkriti njihove stavove prema samovrednovanju.

Rad se sastoji od dva dijela. U teorijskom dijelu obrađeni su pojam vrednovanja, vrste vrednovanja te pojam samovrednovanja. U poglavlju o samovrednovanju opisana je važnost samovrednovanja u nastavi, njegova funkcija te sredstva samovrednovanja, među kojima je naglasak na analizi *Europskog jezičnog portfolija*, njegovih sastavnica i funkcija. Također je predstavljen pregled dosadašnjih istraživanja na temu samovrednovanja. U drugom dijelu rada predstavljeni su rezultati istraživanja provedenog na učenicima drugoga i četvrtoga razreda srednje škole koji uče španjolski kao strani jezik. Instrument istraživanja je upitnik sa deskriptorima (tablica za samoprocjenu ZEROJ-a i tablica za samoocjenjivanje projekta *Dialang*) s Likert skalom i pitanjima zatvorenog tipa. Prema rezultatima istraživanja učenici procjenjuju da je njihovo znanje bolje na razini A1 nego na razini A2, iako su na obje razine rezultati iznadprosječni. Većina učenika je upoznata s pojmom samovrednovanja, ali koncept nije dovoljno razrađen u praksi.

Ključne riječi: vrednovanje, samovrednovanje, *Dialang*, ELE, *Europski jezični portfolio*

Resumen

La autoevaluación es la evaluación del propio conocimiento lingüístico. Se trata del tipo de evaluación a través del que los alumnos tienen la oportunidad de asumir la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje y es el tipo que promueve el desarrollo de la autonomía de aprendizaje. El objetivo de este estudio es determinar cómo los alumnos del segundo y cuarto grado evalúan sus conocimientos del español en diferentes actividades de la lengua basadas en las especificaciones para los niveles A1 y A2, e investigar sus actitudes hacia la autoevaluación.

El trabajo consta de dos partes. En la parte teórica, se explica el concepto de evaluación, tipos de evaluación y el concepto de autoevaluación. Se describe la importancia de la autoevaluación en el aula, su función y las herramientas de autoevaluación, entre las que el énfasis está en el análisis del *Portfolio Europeo de Lenguas*, sus componentes y funciones. También se presenta una revisión de las investigaciones previas realizadas sobre el tema de la autoevaluación. En la segunda parte del trabajo están presentados los resultados de la investigación realizada con los alumnos del segundo y cuarto grado de escuela secundaria que estudian ELE. La herramienta de investigación es un cuestionario con descriptores (los descriptores de autoevaluación del MCER y las especificaciones de autoevaluación del proyecto *Dialang*) con una escala Likert y preguntas de tipo cerrado. Los alumnos autoevaluaron que su conocimiento es mejor en el nivel A1 que en el nivel A2, aunque los resultados en los niveles están por encima del promedio. Además, la mayoría de los estudiantes está familiarizada con el término de autoevaluación, pero el concepto en la práctica no está desarrollado suficientemente.

Palabras clave: evaluación, autoevaluación, *Dialang*, ELE, *Portfolio Europeo de Lenguas*

ÍNDICE

1.	Introducción	1
2.	Evaluación en el aula.....	3
2.1.	MCER	4
2.2.	Tipos de evaluación	6
2.3.	Evaluación formativa	9
3.	Autoevaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje	11
3.1.	Autoevaluación en el aula	13
3.2.	Escalas de autoevaluación	14
3.2.1.	Escala de autoevaluación del MCER.....	15
3.2.2.	El proyecto <i>Dialang</i>	16
3.3.	Herramientas de autoevaluación.....	19
3.3.1.	Listas de control, parrillas, cuestionarios, grabaciones.....	20
3.3.2.	Diario de clase	21
3.3.3.	Portfolio.....	22
4.	Portfolio Europeo de Lenguas.....	25
4.1.	Componentes del PEL.....	25
4.1.1.	Pasaporte de lenguas	26
4.1.2.	Biografía lingüística.....	27
4.1.3.	Dossier.....	27
4.2.	PEL y la autoevaluación.....	28
4.3.	PEL en el aula.....	30
4.4.	Función del PEL	31
5.	Investigaciones previas	33
6.	Investigación	36
6.1.	Objetivos	36
6.2.	Participantes.....	37
6.3.	Instrumentos	40
6.4.	Procedimiento	41
6.5.	Resultados.....	42
6.5.1.	Resultados de la autoevaluación por las categorías	42
6.5.2.	Resultados de cada especificación	45
6.5.3.	Resultados de autoevaluación del segundo y cuarto grado	50
6.5.4.	Actitudes hacia la autoevaluación.....	53

6.6. Discusión	55
7. Conclusión	61
Bibliografía	64
Apéndice	68

1. Introducción

La enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera es un proceso que se centra en el alumno y la parte inseparable de ese proceso es la evaluación. Tradicionalmente se considera que la evaluación se centra solo en los exámenes, en las notas finales, y se considera que evaluar es una función que solo la puede realizar el profesorado. Sin embargo, desde los años 80 la situación cambia con la aceptación del nuevo enfoque (Figueras y Puig, 2013) y con la publicación de documentos, como el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002), que sirve como base para la elaboración de materiales, planes, etc. Hay diferentes tipos de evaluación que se pueden combinar para mejorar el proceso de aprendizaje, dependiendo del profesor y las necesidades de los alumnos. El énfasis no debe estar en los resultados finales, sino en el proceso de aprendizaje, en el progreso de los alumnos.

En el proceso de identificar las necesidades de los alumnos los profesores necesitan permitir a los alumnos que les ayuden en la búsqueda de factores que influyen en el aprendizaje, necesitan compartir con los alumnos el proceso de evaluación (Carrizosa y Gallardo, 2012). Con la introducción de los elementos de la autoevaluación, los alumnos pueden estar incluidos en toma de decisiones, pueden hacerse responsables de su propio aprendizaje y así estarán más familiarizados con los criterios de la evaluación, con los objetivos y con la importancia del proceso de evaluación. En este trabajo el tema se centrará en la autoevaluación, en su importancia y las herramientas de autoevaluación dentro y fuera del aula.

El trabajo consta de dos partes principales: la parte teórica y la parte de investigación. En la primera parte se presentará un marco teórico sobre la evaluación en general, los tipos de evaluación y sobre la autoevaluación como tema principal del trabajo. Dentro del marco teórico sobre la evaluación se explicará la importancia del MCER y de la elaboración de los niveles de referencia. También el énfasis estará en la evaluación formativa y después en la autoevaluación. Se explicará la importancia de la autoevaluación en el aula, de las escalas de autoevaluación del MCER y las especificaciones de la autoevaluación dentro del proyecto *Dialang*. Además, se presentarán las herramientas de autoevaluación, entre cuales se presentará el *Portfolio Europeo de Lenguas*, sus componentes, el uso en el aula y su función.

En la segunda parte, se expondrá la investigación que se llevó a cabo con 50 alumnos del segundo y cuarto grado de tres escuelas secundarias en Zagreb. Primero se contextualizará la investigación con la clarificación de los objetivos, y se expondrán los datos generales sobre la muestra, el instrumento (las especificaciones de autoevaluación de *Dialang*, la escala de autoevaluación del MCER), el procedimiento y al final se presentarán los resultados obtenidos y se ofrecerá una discusión.

2. Evaluación en el aula

La evaluación está presente en muchas actividades cotidianas que realiza un ser humano. Los humanos casi siempre evalúan, consideran las posibilidades de un hecho, toman en cuenta las ventajas y los inconvenientes y actúan en base a lo que consideran correcto para ellos. Es el proceso que está presente también en el ámbito académico. Puig (2008) define la evaluación como un proceso que implica una recogida de datos sobre el alumno, su conocimientos y habilidades, para poder determinar sus necesidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La autora agrega que basándose en las necesidades de los alumnos se elaboran los objetivos, los contenidos, las actividades, los materiales, etc. Según Alonso (2012), se trata de un proceso global que implica determinación de objetivos, que pueden ser el desarrollo del conocimiento, las destrezas y las actitudes. Se trata del proceso que implica detallada planificación, explicación de cada paso y la impecable ejecución. La evaluación “es inherente al proceso de enseñanza y aprendizaje” (Fernández y Rádis, 2010:9). La evaluación no se puede separar del proceso de enseñanza y aprendizaje ya que está incluida en la planificación y organización del proceso.

Hasta finales de los años 80, como afirman Figueras y Puig (2013), la evaluación se centraba solo en exámenes o en pruebas finales elaboradas por el profesorado, o en pruebas externas de acceso a la Universidad, mientras que otras actuaciones evaluativas, también llevadas a cabo por el profesor, como el trabajo realizado durante el curso o notas parciales no tenían influencia en los resultados finales. Thompson (2000-2001, en Antón, 2013) explica que los cambios en el currículum y en métodos de enseñanza influyeron en la creación de estándares para la enseñanza y en los cambios en la evaluación de idiomas. Sin embargo, el cambio más grande, como señala Antón (2013), ha sido la aceptación del enfoque comunicativo en el que el objetivo general del sistema de enseñanza y evaluación es el desarrollo de competencia lingüística en situaciones auténticas de la vida real.

El objetivo principal de la enseñanza es desarrollar las capacidades intelectuales y creativas de los estudiantes para que los estudiantes estén listos para la autorrealización, el pensamiento independiente y la toma de decisiones importantes para sí mismo (Labazina, 2003). Asimismo, los nuevos planteamientos influyen en la docencia y en los roles del alumno y profesor, pero también en la evaluación, “que para estar en coherencia pedagógica con las actuaciones docentes y las

necesidades de los aprendientes debe mostrar convergencia con todo lo que sucede en el aula y con los propósitos y objetivos de aprendizaje” (Figueras y Puig, 2013:9). La evaluación necesita estar relacionada con todos los aspectos de la enseñanza y aprendizaje, tiene que respetar los propósitos y objetivos de aprendizaje y también ayudar a modificarlos si es necesario. No obstante, para consolidar el cambio del enfoque es necesario publicar las pautas generales y planes curriculares que marcan directrices para la enseñanza y la evaluación. En Europa, añaden Figueras y Puig (2013), la publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* en 2001 y del *Portfolio europeo de las lenguas* (2001) ha contribuido a la consolidación del cambio de enfoque.

2.1. MCER

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, docencia, evaluación* fue publicado por el Consejo Europeo en 2001. Es un documento que “constituye una base para el reconocimiento mutuo de las certificaciones de competencia comunicativa, con lo que se pretende que facilite la movilidad educativa y laboral de los ciudadanos” (Rodríguez, 2008:975). Fue creado para poder comparar las certificaciones de diferentes instituciones y así dar a los ciudadanos más oportunidades para poder desarrollar su potencial en los estudios o en el trabajo.

En el MCER están descritos el conocimiento y habilidades que los usuarios de una lengua extranjera tienen que desarrollar para poder actuar de forma efectiva en situaciones de comunicación (Salaberri, 2010). Tal como indica Salaberri (2010), el MCER se ha convertido en un documento imprescindible en Europa para la creación de programaciones didácticas, manuales, currículos. Igualmente, adopta enfoque orientado a la acción y describe el uso y aprendizaje de la lengua de la siguiente forma:

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias (MCER, 2002: 9).

El MCER incluye distintos parámetros (las competencias generales, las competencias comunicativas, el contexto, textos, las actividades comunicativas de la lengua condiciones y restricciones, etc.) y todos son necesarios porque describen el uso de la lengua y la habilidad del usuario o alumno para utilizarla. Asimismo, la competencia comunicativa es el objetivo de aprendizaje y se activa a través del uso de las actividades lingüísticas que se usan en situaciones determinadas (Parrondo Rodríguez, 2008). Las actividades comunicativas se subdividen en varios tipos: productivas, receptivas, interactivas y mediadoras. La competencia lingüística comunicativa “que tiene el alumno o usuario de la lengua se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua que comprenden la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación (en concreto, interpretando o traduciendo)” (MCER, 2002: 14). Las actividades comunicativas son necesarias y hay que desarrollarlas ya que sin ellas el proceso de la comunicación no es posible. El MCER destaca que las actividades comunicativas son las siguientes: la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación, en forma oral o escrita. Sin embargo, como observan Alonso y Palacios (2005), el profesor evalúa el conocimiento de la materia en base a las cuatro destrezas: comprensión escrita, expresión escrita, comprensión oral, expresión oral.

Salaberri (2010) explica que el MCER ofrece la descripción de las competencias, favorece el desarrollo de los procesos de autonomía del alumno, teniendo en cuenta que los alumnos son diferentes, que tienen necesidades distintas y también su dominio de destrezas determinadas será diferente. Para fomentar la autonomía del estudiante y ayudarlo a evaluar adecuadamente sus conocimientos, capacidades, es necesario tener escala de valores con la que el estudiante pueda comparar sus propios logros y capacidades en varias áreas de la lengua (Labazina, 2003). También es necesario definir la escala común para todas las instituciones. Por eso uno de los objetivos del MCER es definir los niveles de dominio de lenguas necesarios para superar diferentes pruebas y con ello facilitar las convalidaciones entre los títulos de distintas instituciones y sistemas educativos (Salaberri, 2010). El MCER establece seis niveles de dominio de la lengua y diferentes escalas en las que los niveles están descritos, una de ellas es la escala de autoevaluación.

El MCER (2002) dedica una sección entera al tema de evaluación, incorpora conceptos que se consideran cruciales en cualquier análisis de la evaluación: la validez y la fiabilidad. La validez

define “hasta qué punto una prueba mide lo que se supone que mide” (Anderson, 1998, en Figueras y Puig, 2013:16). Por consiguiente, si una prueba o procedimiento de evaluación evalúa lo que debería evaluar y si la información obtenida es una representación del dominio lingüístico de la persona que realiza el examen entonces, según MCER (2002), esa prueba tiene validez. La fiabilidad se refiere al grado en que los resultados de una prueba son fiables. Si los candidatos en dos convocatorias distintas de la misma prueba de evaluación obtienen los mismos resultados, la prueba es fiable. Lo que relaciona validez y fiabilidad es la posibilidad de generalización (Figueras y Puig, 2013). Por lo tanto, si la prueba es válida y fiable los resultados de la prueba deberían representar las competencias, capacidades o logros del alumno o alumnos evaluados. El *Marco* (2002) añade otro criterio que tiene que ver con la evaluación de la actuación, la viabilidad. Los examinadores tienen tiempo limitado para evaluar una actuación y tienen varias categorías que sirven como criterios para la evaluación. No se trata de un instrumento de evaluación sino de un punto de referencia que el MCER proporciona. Sin embargo, los examinadores tienen que elegir entre las categorías y tienen que reducir el número de categorías posibles a un número viable.

El MCER no es instrumento práctico de evaluación, se trata de un punto de referencia que tiene que ser integrador, tiene que incluir todo, no obstante, sus usuarios deben ser selectivos. Luego, algunos evaluadores tienen que limitar los criterios y los alumnos que quieren evaluar su dominio de la lengua extranjera tienen que ser más selectivos y escoger solo los componentes de la competencia comunicativa más adecuados para ellos. Además, están descritas tres formas principales de utilizar el *Marco* (2002) para especificar lo que se evalúa mediante la determinación del contenido de los exámenes, para determinar cómo se interpreta la actuación a través del establecimiento de los criterios con los que se determina el objetivo de aprendizaje y para poder realizar comparaciones entre distintos sistemas de certificados mediante la descripción de los niveles de dominio lingüístico en pruebas y exámenes ya existentes.

2.2. Tipos de evaluación

El profesor en el aula a la hora de evaluar necesita contar con instrumentos de evaluación que son válidos y fiables, que responden a las necesidades de los alumnos y a las actividades típicas en el aula (Antón, 2013). Asimismo, el profesor necesita usar instrumentos con los que puede seguir los

progresos en su aula y que le permitan verificar si los cambios introducidos en la evaluación y en la docencia dan los resultados previstos (Figueras y Puig, 2013). El profesor también tiene que escoger el tipo de la evaluación que más le conviene a él, a las necesidades de los alumnos y a los objetivos del aprendizaje. Si los profesores entienden, como indican Fernández y Rádis (2010), para qué y cómo evaluar, la importancia de ciertos instrumentos de evaluación, podrán determinar el mejor modo y el procedimiento más adecuado para la evaluación ya que existen diferentes tipos de evaluación que pueden usar o combinar.

El MCER (2002) distingue una variedad de tipos de evaluación que incluye trece pares: evaluación del aprovechamiento y evaluación del dominio, con referencia a la norma (RN) y con referencia a un criterio (RN), maestría RC y continuum RC, evaluación continua y evaluación en un momento concreto, evaluación formativa - evaluación sumativa, evaluación directa y evaluación indirecta, evaluación de la actuación y evaluación de los conocimientos, evaluación subjetiva y evaluación objetiva, valoración mediante lista de control y valoración mediante escala, impresión y valoración guiada, evaluación global y evaluación analítica, evaluación en serie y evaluación por categorías, evaluación realizada por otras personas y autoevaluación. Antón (2013) menciona que la clasificación presentada está realizada desde diferentes perspectivas, el profesor debe conocer todos los tipos de evaluación, tiene que intentar combinarlos, aunque no todos son compatibles puesto que algún tipo de evaluación excluye al otro. Con el uso de diferentes tipos de evaluación, el profesor puede introducir cambios en clase, interesar a los alumnos y así cambiar la dinámica en el aula.

La mayoría de los autores (Alonso y Palacios, 2005; Bordón, 2006; Puig, 2008; Figueras y Puig, 2013) entre todos los tipos de la evaluación destacan siguientes evaluaciones: evaluación inicial, diagnóstica, final, sumativa, continua, formativa. Casanova (1998, 2007, en Leyva Barajas, 2010) hace la clasificación de la evaluación del aprendizaje en función de dimensiones: la funcionalidad u objetivo de la evaluación (diagnóstica, formativa, sumativa), la temporalidad en la cual se sitúa el proceso (inicial, procesual, final) y la dimensión de los agentes, esto es, quiénes van a emitir los juicios de valor (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación). El autor añade que la dimensión de funcionalidad, en la bibliografía está relacionada con la dimensión de temporalidad, determina el uso que se hará de los resultados de la evaluación de los alumnos. Entre todos los tipos de

evaluación, es necesario escoger el que más corresponde a las necesidades de los alumnos y al estilo del profesor teniendo en cuenta los objetivos, el tiempo de la realización de evaluación y a los agentes de la evaluación.

Alonso y Palacios (2005) explican que la evaluación inicial se lleva a cabo a principio de curso o módulo con el propósito de recibir información sobre el nivel de conocimientos del estudiante antes de empezar con la actividad académica para planificar las unidades didácticas correspondientes a sus necesidades. Tal como indica Puig (2008), algunos denominan la evaluación inicial como la diagnóstica porque tiene como finalidad determinar la capacidad de actuación y el nivel de conocimientos lingüísticos del alumno para poder averiguar las necesidades y determinar las actividades que corresponden a esas necesidades. Sin embargo, Figueras y Puig (2013) distinguen la evaluación diagnóstica de la evaluación inicial ya que la evaluación diagnóstica puede realizarse al inicio de un curso (o no) y un ejemplo de ese tipo de evaluación es el proyecto *Dialang*.

La evaluación final, como afirman Figueras y Puig (2013), es el tipo de evaluación que tiene lugar al final de un curso, módulo o nivel y puede basarse en una única prueba o puede tomar en consideración la asistencia, la actitud o los resultados de evaluaciones previas. No obstante, la evaluación sumativa, según el MCER (2002), resume el aprovechamiento al final de un curso e implica una calificación. La evaluación sumativa, como indica Puig (2008), supone la suma de los datos recogidos a lo largo de un curso a partir de la evaluación del aprovechamiento o un examen final. Es el tipo de evaluación que se ocupa de los resultados. La información cuantitativa que la evaluación sumativa proporciona ayuda a controlar y acreditar el aprendizaje, lo que es imprescindible a la hora de planear y sistematizar la práctica educativa (Leyva Baraja, 2010). Tal como afirman Alonso y Palacios (2005), esta evaluación refleja la progresión del estudiante a partir de la fase inicial.

La evaluación puede tener diferentes objetivos, por lo tanto, se puede llevar a cabo mediante diferentes procedimientos. El profesor a su disposición tiene una variedad de tipos de evaluación y puede escoger el tipo que más le conviene a él, a su estilo de enseñanza y que responde a las necesidades de los alumnos. Hay tipos de evaluación que son similares, hay los que no se pueden

combinar porque no son compatibles, pero también existen los que sí se pueden combinar y su combinación puede introducir nueva dinámica en el aula, aumentar la motivación tanto de los alumnos como la del profesor.

2.3. Evaluación formativa

La evaluación formativa, como indica Alonso (2012), es la evaluación que se centra en la observación del progreso del alumno e incluye todas las actividades que se realizan en clase, o en casa (los deberes) y sobre las que se emiten juicios o comentarios, los que siempre deben ser constructivos. Además, la evaluación formativa está relacionada con la evaluación continua puesto que se aplica a lo largo de un curso o módulo. La evaluación continua es, como explica MCER (2002), la evaluación que realiza el profesor o incluso el alumno se refiere a las actuaciones en clase, los trabajos y los proyectos realizados a lo largo del curso. No obstante, Figueras y Puig (2013) afirman que la evaluación continua ha entrado en desuso a favor del término evaluación formativa.

La evaluación formativa se relaciona con el término *evaluación para el aprendizaje* mientras que algunos autores como Sadler (1989, en Figueras y Puig, 2013) afirman que no toda evaluación formativa puede considerarse evaluación para aprendizaje dado que el profesor no puede obtener toda información sobre el proceso del aprendizaje del alumno. Igualmente, la evaluación formativa se relaciona con “la evaluación auténtica, que se caracteriza por focalizar en lo que los alumnos saben hacer, sus logros, determinar aquello que deben mejorar, sus carencias, y ofrecer una retroalimentación suficiente” (Puig, 2008:85). En la evaluación formativa se presta atención a las necesidades de los alumnos, a sus puntos fuertes y débiles, se trata de dar información a los alumnos sobre las áreas y aspectos de su aprendizaje que necesitan mejorar. Además, Antón (2013) denomina la evaluación auténtica como la alternativa, mientras que Spsychala (2014) menciona que la evaluación alternativa está también llamada: educativa, pedagógica o cualitativa. Bordón (2006) explica que se trata de la evaluación que fomenta la autoevaluación y que permitirá obtener información sobre el desarrollo de la enseñanza. Es la evaluación que supone el control del propio aprendizaje, supone la capacidad de dirigirse, de prepararse para conseguir la autonomía en el

aprendizaje (MCER, 2002). Sirve como retroalimentación sobre el trabajo realizado y como una herramienta impredecible para mejorar el aprendizaje.

Los instrumentos de la evaluación alternativa incluyen actividades de evaluación que implica distintos tipos de interacción, a nivel del grupo (profesor-clase) y a nivel individual (profesor-alumno), así como la autoevaluación o coevaluación (evaluación entre iguales) (Figueras y Puig, 2013). De las actividades que afectan a la motivación y al proceso de los estudiantes se destacan la formulación de preguntas y retroalimentación, que como afirma Leyva Baraja (2010), ayuda a los estudiantes ajustar u organizar su proceso de aprendizaje. También, se pueden usar las actividades basadas en la observación como diferentes tipos de parillas o listas de observación que el profesor escoge y modifica conforme las necesidades de los alumnos y los objetivos. Además, los alumnos pueden utilizar actividades como el diario de clase, la tutoría, los cuestionarios, los proyectos de trabajo o tarea final, el portfolio o dossier para mejorar su proceso de aprendizaje, igual que pueden realizar la coevaluación y la autoevaluación. La evaluación formativa permite centrarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje y no solo en el resultado final, por lo tanto, ofrece una variedad de instrumentos que ayudan a observar el proceso.

3. Autoevaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje

El proceso de enseñanza-aprendizaje se centra en el alumno, se trata de incluir al alumno en el seguimiento de su propio proceso de aprendizaje, lo que incluye también la evaluación. Existen distintas técnicas de evaluación que se pueden usar, tal como indican Alonso y Palacios (2005), en distintas evaluaciones, como la evaluación inicial, formativa o sumativa. También existen técnicas de evaluación diferentes dependiendo de la acción de agente, pero estos tipos de procedimientos evaluativos fomentan la autonomía del aprendizaje, cambian el rol del alumnado de aprendizaje pasivo a activo, ayudan a los alumnos a reflexionar de manera crítica y a entender el proceso de aprendizaje que resulta difícil hacer autónomamente (Carrizosa y Gallardo, 2012). No obstante, según cual sea el agente de evaluación, se distinguen los siguientes tipos de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación.

La heteroevaluación consiste en la evaluación realizada por una persona sobre la actuación o trabajo de otra persona (Leyva Baraja, 2010). Asimismo, Briz Villanueva (1998) explica que la heteroevaluación está realizada por el profesor u otras personas como los orientadores o evaluadores. Por otro lado, la coevaluación es la evaluación de una actividad o trabajo, realizada entre iguales, en la que el profesor debe explicar con detalles y claridad los criterios de evaluación y los instrumentos que el mismo usa para realizar la evaluación (Antón, 2013). Por consiguiente, cuando los alumnos reciben las instrucciones de cómo ejecutar la coevaluación podrán realizarla. Además, al realizar las actividades los alumnos pueden aprender mucho de este tipo de evaluación. Los estudiantes aprenden a expresar sus opiniones, a observar las ideas propias y las de los demás de forma crítica, a no sentirse atacados al nivel personal cuando reciben la retroalimentación proporcionada por los demás, a decidir sobre algo a partir de una variedad de puntos de vista y se hacen más conscientes de los prejuicios implícitos que poseen (Fenwick y Parsons, 1999, en Carrizosa y Gallardo, 2012).

La autoevaluación “analiza el progreso individual del alumno en la adquisición de la lengua” (Spychala, 2014:686). El alumno es el eje del proceso de enseñanza y como tal debe asumir la responsabilidad de su aprendizaje. Además, García Sanz (2018) afirma que el concepto de autoevaluación fomenta la autonomía de los alumnos en el aprendizaje de una lengua extranjera con la ayuda del profesor y diferentes herramientas y considera al aprendiente como agente social,

quien aprende, observa, compara y aprecia la lengua y la cultura extranjera. A través de la autoevaluación el alumno desarrolla su autonomía más, aprende más y mejor, por lo cual es importante incluir la autoevaluación en el proceso de aprendizaje.

Se trata de responsabilizar al alumno en su propio aprendizaje, de posibilitar que sea sujeto activo, que pueda tomar las propias decisiones y en definitiva que sea más persona en la clase. De esa manera, la motivación personal dinamiza el proceso, se aprende a aprender y se rentabilizan, no sólo el tiempo, sino todas las capacidades personales que intervienen en el aprendizaje de la lengua (Fernández, 2011:3).

Se anima al alumno a asumir la responsabilidad de su aprendizaje, alejarlo completamente del papel del sujeto pasivo en la clase, incluirlo en la toma de decisiones acerca de su aprendizaje y así aumentar su motivación para alcanzar sus objetivos en el aprendizaje. Igualmente, Olec (1985, en Ducasse, 2004) indica que la autoevaluación sirve para evaluación interna y se usa solamente como una herramienta más, al enseñar y al aprender. Ducasse (2004) describe la autoevaluación como una herramienta que sirve para seguir el progreso de alumno y para alcanzar sus objetivos personales, que no influye negativamente en los niveles de cada curso. En el proceso de la autoevaluación los alumnos tratan de localizar dónde se encuentran ellos dentro del proceso de aprendizaje, tratan de alcanzar sus metas y avanzar.

Asimismo, Carrizosa y Gallardo (2012) indican que la autoevaluación no pone tanto énfasis en los resultados como en el proceso de aprendizaje. Así pues, al evaluar sus actividades el alumno se siente responsable de su aprendizaje y se desarrolla más como el alumno y como la persona. “En la medida en que un alumno logre contrastar sus avances contra estándares de actuación establecidos, podrá identificar áreas de mejora, con lo cual estará en condiciones de regular su aprendizaje hacia el logro de competencias útiles para su desarrollo social y profesional” (Leyva Baraja, 2010:7). El desarrollo de la capacidad de autoevaluarse ayudará al alumno en su desarrollo social y profesional. La autoevaluación se puede practicar en la clase, al final de un curso o se puede usar como prueba de diagnóstico puesto que, como indica Spychala (2014), la autoevaluación puede servir para diagnosticar puntos fuertes y débiles de competencia comunicativa.

3.1. Autoevaluación en el aula

La autoevaluación no se puede improvisar, es necesario integrarla en un marco didáctico dentro de la misma programación y es necesario desarrollarla en la clase cotidianamente (Fernández, 2011). La integración de la autoevaluación es un proceso que requiere definir los objetivos y las necesidades, planear el tiempo, el trabajo y las actividades. El sujeto es el alumno, pero el papel del profesor también es crucial. Además, es el profesor quien ayuda al alumno conocer este tipo de evaluación, en el aula es él quien crea y corrige las actividades en base a los criterios negociados. “Es una forma de evaluación compartida entre el profesor y el alumno, donde el esfuerzo concertado entre las partes, se erige como garante de la más clara objetividad” (Herrera, 2001, en Carrizosa y Gallardo, 2012). Si el profesor y los alumnos trabajan juntos, la actividad resultará más eficaz para los dos lados. No obstante, el profesor con las actividades de autoevaluación trabaja más ya que él define, planea y corrige para que el alumno tenga menos dificultades con su tarea.

La autoevaluación requiere, según Fernández (2011), un cambio de creencias y actitudes, hay que ayudar a los alumnos a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje y desarrollar las actitudes positivas hacia la autoevaluación. Asimismo, la autora añade que es necesario también tener claros los objetivos, definir los criterios de corrección y evaluación, entrenar a los alumnos cómo ser evaluadores de su aprendizaje, ayudar a los alumnos ajustarse a la noción y los procedimientos de la autoevaluación. Es un proceso que dura mucho ya que para crear las condiciones en las que los alumnos se sienten capaces de autoevaluarse requiere tiempo, lo que también incluye la negociación de los criterios que les van a servir en el proceso de la evaluación (Alonso y Palacios, 2005). Tal como indica García Sanz (2018), cuando se planifica o diseña la autoevaluación tiene que prestarse atención a las características del grupo meta, como la edad de los participantes, el tipo de asignatura en el que se enmarca, el contexto educativo, el momento en el que se realiza, la actitud ante la autoevaluación, al lenguaje empleado que tiene que ser inteligible, a los contenidos incluidos que han de ser familiares a los estudiantes, a las herramientas de autoevaluación. El éxito de la autoevaluación depende de todas las características mencionadas.

La autoevaluación es el tipo de evaluación con la que el alumno puede mejorar su aprendizaje, a través de la retroalimentación y las reflexiones sobre las tareas. Hay muchas razones positivas para

desarrollar y usar la autoevaluación. Von Elek (1985, en Ducasse, 2004) explica que los estudiantes pueden medir su nivel de conocimiento actual y compararlo con sus objetivos lingüísticos individuales, que los estudiantes adquieren más responsabilidad de su propio progreso, que pueden diagnosticar los puntos fuertes y débiles de competencia comunicativa y que la autoevaluación aumenta la motivación de los alumnos. Además, Oscarson (1989, en García Sanz, 2018) indica que la autoevaluación estimula a los aprendientes para acercarse a los criterios de evaluación y al contenido del curso, que mejora la orientación de los objetivos puesto que tiende a aumentar el conocimiento de los alumnos de la amplia variedad de metas. La autoevaluación se considera en el MCER (2002) como una actividad que da a los alumnos el control sobre su aprendizaje, que fomenta el aprendizaje autónomo y que mejora la conciencia de los alumnos sobre el proceso de aprendizaje. También contribuye al desarrollo de la capacidad para organizar, planificar, evaluar su propio aprendizaje. Además, la autoevaluación beneficia al profesor ya que sirve como una herramienta para planear y repasar, para diagnosticar las necesidades de los alumnos, dado que los alumnos a través de la autoevaluación se dan cuenta de las áreas problemáticas, de sus puntos débiles (Dickinson, 1987, en Ducasse, 2004).

3.2. Escalas de autoevaluación

Los criterios de la autoevaluación varían según los objetivos de aprendizaje y las necesidades de los alumnos. El *Marco común europeo de referencia* (2002) ofrece diversas escalas que establecen niveles comunes de referencia. El MCER (2002) presenta la escala global que describe lo que el usuario puede o sabe hacer con la lengua para comunicarse, la escala referida a aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada incluye alcance, corrección, fluidez, interacción y coherencia y la de autoevaluación incluye descripciones de la comprensión escrita y oral, de la expresión escrita, y de la expresión e interacción oral. Además, en base a los descriptores del MCER fue elaborada y la escala de autoevaluación del proyecto *Dialang*. La elaboración y la importancia de las dos escalas de autoevaluación se explicará en los siguientes apartados.

3.2.1. Escala de autoevaluación del MCER

El MCER (2002) estableció los niveles de referencia: usuario básico (A1: acceso, A2: plataforma), usuario independiente (B1: umbral y B2: avanzado), y usuario competente (C1: dominio operativo eficaz y C2: maestría). Bordón (2007) afirma que el MCER proporciona descripciones para cada nivel dentro de la escala global que se puede usar como una referencia para diseñar manuales, materiales para la enseñanza, para la definición del currículum de un curso determinado, para orientación de los profesores. Los descriptores pueden tener distintos propósitos, dependiendo de los objetivos del usuario. Se pueden usar como base para la elaboración de unidades, de clases, de actividades y de evaluación por parte del profesor, o también los alumnos los pueden usar para organizar, sistematizar su aprendizaje, determinar y conseguir su meta y llegar al nivel descrito. Las mismas descripciones sirven como “la referencia para elaborar escalas que sirvan de criterios para la evaluación o autoevaluación de aprendices de segundas lenguas. La formulación de buenos descriptores es una tarea compleja, si se hace con rigor y asumiendo todas las implicaciones para que su utilización resulte eficaz” (Bordón, 2007:81). Los descriptores del MCER hoy en día sirven como una base para elaborar programas, materiales, sin embargo, siempre hay espacio para el progreso. Los descriptores son una base sólida, no obstante, no se debe detener solamente en la base, es decir, se pueden utilizar para expandir, para crear nuevos descriptores, como lo hicieron con las especificaciones de la autoevaluación del proyecto *Dialang*.

Los descriptores, según MCER (2002), se consideran eficaces si sugieren siguientes características, la formulación positiva que implica la formulación de los descriptores en base a lo que el alumno sabe hacer que en base a lo que no sabe hacer, la brevedad que supone que el descriptor no puede tener más de una oración compuesta con dos partes, la claridad que significa que los descriptores deben ser transparentes, la precisión que implica que se debe tratar de describir tareas concretas, tratar de ser exacto en la descripción. También está incluida la independencia, el descriptor que, como indica Bordón (2007), no está en función de otros descriptores de la escala, sino que tiene que de tener sentido en sí mismo.

Además, para orientar a los alumnos y a los profesores se ofrece escala de autoevaluación que se describe como “un boceto de lo que puede ser una herramienta de ayuda para la autoevaluación sobre la base de los seis niveles” (MCER, 2002:27). Se trata de una herramienta más para ayudar

a los alumnos a autoevaluar su nivel de dominio de la lengua, es decir, se ofrece a los alumnos la ayuda de identificar sus destrezas principales a través de la lista de descriptores más detallados. Asimismo, el MCER (2002) bajo las actividades de la lengua, con la realización de los que la competencia lingüística comunicativa que tiene el alumno o usuario de la lengua se activa, considera la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación, cada una de ellas en forma oral o escrita. Sin embargo, en las categorías incluidas en la escala de autoevaluación solo existen apartados comprender, hablar y escribir, el apartado comprender incluye comprensión auditiva y comprensión de lectura, el apartado hablar incluye expresión e interacción oral, y el tercero solo incluye expresión escrita.

3.2.2. El proyecto *Dialang*

Tal como sugieren Figueras y Puig (2013), la actividad relacionada con la evaluación de lenguas en Europa se ha desarrollado con la aparición del MCER. La participación de distintos países e instituciones en diversidad de proyectos en Europa influyó en el desarrollo de las asociaciones profesionales más relevantes en el campo de la evaluación de lenguas ya existentes, como ALTE, y en la creación de nuevas asociaciones como EALTA. EALTA¹ – *European Association for Language Testing and Assessments* es una asociación europea que agrupa a los profesionales que tienen responsabilidades o interés en el campo de la evaluación certificativa o en la evaluación que se lleva a cabo en el aula.

ALTE² – *Association of Language Testers in Europe* es una asociación europea, fundada en 1989, que como los objetivos tiene el establecimiento de escalas y niveles comunes de competencia, la constitución de procedimientos para el desarrollo, confección y administración de sistemas de calificación y de pruebas de examen. El proyecto notable de este grupo, según MCER (2002), fue la creación de las afirmaciones de capacidad “Puede hacer” traducido a trece idiomas, cuya finalidad es desarrollar y validar un conjunto de escalas relacionadas con la actuación donde se describe lo que los alumnos son realmente capaces de hacer en la lengua extranjera. Las autoafirmaciones de capacidad después fueron adoptadas en *Linguafolio* y son ejemplo de

¹ <https://www.ealta.eu.org/>

² <https://www.alte.org/>

autoevaluación, en las que el alumno marca en una lista los conocimientos y habilidades lingüísticas que ya posee y los que quiere adquirir (Antón, 2013). Además, surgieron varios proyectos en los que colaboran instituciones de distintos países europeos, como *Dialang* y *Dutch CEFR Construct Project*. El *Dutch CEFR Construct Project* es, como explican Figueras y Puig (2013), el proyecto financiado por el gobierno holandés, iniciado en 2004, que resulta ser muy útil a nivel teórico ya que identifica dificultades e incoherencias en el *Marco* y delimita cuestiones pendientes de resolver y a nivel práctico porque está disponible en línea para que aquellos que desarrollan instrumentos de evaluación de la comprensión lo puedan utilizar.

El proyecto *Dialang*, como afirman Alonso y Palacios (2005), es un sistema informático en el que el enfoque está en la autoevaluación. Asimismo, Puig (2007) define el proyecto como un sistema de evaluación diagnóstica de lenguas, que se puede utilizar a través de Internet de forma gratuita y está disponible en catorce lenguas participantes en el proyecto: alemán, danés, griego, holandés, noruego, español, finlandés, francés, inglés, irlandés, islandés, italiano, sueco y portugués. Además, Parrondo Rodríguez (2008) y Puig (2007) indican que el proyecto, financiado con cargo a los presupuestos de la Comisión Europea a través de los programas Sócrates, Lingua y Acción D, entre 1996 y 2002, está relacionado con el MCER del que toma la concepción de la lengua, los descriptores y las escalas de nivel para experimentar y validar esas mismas descripciones y escalas.

MCER (2002) describe el proyecto *Dialang* como un sistema de evaluación orientado a los estudiantes de L2 que quieren obtener información sobre su nivel de dominio de la lengua que están aprendiendo y que quieren obtener retroalimentación sobre sus puntos fuertes y débiles en su dominio. “Va dirigido a estudiantes adultos, con independencia del entorno de estudio en el que se encuentren y no tiene valor certificador” (Rodríguez, 2008:970). No concede certificados, lo importante es la información diagnóstica sobre el dominio de la lengua con relación a los niveles del MCER (de A1 a C2) y está dirigido a los alumnos que no estudian en cursos académicos, aunque también puede servir a los profesores como una herramienta en el aula o para otros objetivos suyos.

El sistema incluye autoevaluación, pruebas lingüísticas y retroalimentación para varias lenguas europeas, también para el español. Tal como explica Puig (2008), el proyecto ofrece a los usuarios

la posibilidad de autoevaluar sus conocimientos a través de las especificaciones de autoevaluación, pruebas en distintas habilidades lingüísticas (comprensión escrita y oral, gramática, vocabulario y expresión escrita). Después de la prueba los usuarios reciben una retroalimentación referida a su actuación a un nivel específico y a nivel global y consejos para avanzar. Además de la escala de especificaciones de autoevaluación, en el *Dialang* también están incluidos dos conjuntos de escalas descriptivas que son basadas en el MCER, que se utilizan para informar a los alumnos de los resultados del diagnóstico y para explicárselos. Por lo tanto, ese conjunto de escalas descriptivas está compuesto por las escalas generales (de modo conciso) para informar e interpretar las calificaciones de *Dialang* y de las escalas descriptivas detalladas con la información adicional sobre los resultados de *Dialang* que se refieren a la comprensión de lectura, la expresión escrita y la comprensión oral.

El procedimiento evaluador de *Dialang*³, tal como explica MCER (2002), consta de varias fases. Primero el usuario accede al sistema a través de Internet y elige una de las catorce posibles lenguas en la que quiere recibir instrucciones y retroalimentación. Después de la fase de inscripción en el sistema elige la lengua de evaluación. Se le presenta una prueba de clasificación que también valora la amplitud de su vocabulario. A continuación, tiene que elegir la destreza (comprensión escrita y auditiva, expresión escrita, vocabulario, estructuras) de la que quiere ser evaluado. Durante la fase de la autoevaluación (solo para la comprensión escrita, la comprensión auditiva, la expresión escrita) al alumno se le presentan varias especificaciones de autoevaluación. Las especificaciones abarcan la destreza elegida y el alumno señala si puede realizar o no la actividad que se describe en cada especificación. Luego, el sistema hace una estimación de la capacidad del alumno y le proporciona una prueba de dificultad adecuada para él. Al final el usuario recibe una retroalimentación en la que está la información sobre sus puntos fuertes y débiles de su dominio de la lengua. El sistema también ofrece consejos y estrategias para que el usuario pueda mejorar sus conocimientos.

El concepto de autoevaluación y las escalas de autoevaluación están presentes en MCER (2002) y en el proyecto *Dialang* puesto que el MCER considera la autoevaluación como una herramienta importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de una actividad que fomenta el

³ <https://dialangweb.lancaster.ac.uk/>

aprendizaje autónomo, que da a los alumnos un mayor control sobre su aprendizaje y que mejora su conciencia sobre el proceso de aprendizaje. Otra finalidad de la autoevaluación en el *Dialang*, como afirma el MCER (2002), es que el sistema dirige el alumno a la prueba cuyo nivel de dificultad mejor corresponde a la capacidad de estudiante, eso lo hace a través de los resultados de la autoevaluación para valorar su capacidad y a través de la prueba de valoración del vocabulario. La fuente para la confección de las escalas de autoevaluación de *Dialang* fue el MCER, esto es, la mayoría de las especificaciones de autoevaluación de *Dialang* fue tomada del MCER. Sin embargo, las especificaciones de autoevaluación fueron escogidas porque parecían ser claras, sencillas y concretas. Se eligieron especificaciones para la comprensión escrita, la comprensión oral y la expresión escrita. MCER (2002) añade que las especificaciones relativas a la expresión oral también fueron elegidas, pero no tienen su escala ya que la expresión oral no forma parte del actual sistema *Dialang*.

Las especificaciones de autoevaluación fueron ordenadas según la gradación de dificultad con el fin de establecer una escala. La escala de autoevaluación para la comprensión de lectura contiene 31 especificaciones, la escala para la comprensión auditiva contiene 43 y para la expresión escrita contiene 33 especificaciones. Las especificaciones de cada cuadro están organizadas según la dificultad, de las más fáciles a las más difíciles. Además, el proyecto *Dialang* consigue su objetivo que es verificar si el uso de los descriptores y de las escalas de niveles del *MCER* para la evaluación en varias lenguas es viable para que los resultados de los usuarios del sistema puedan ser equiparables (Puig, 2007:79). Es una herramienta, cuyas escalas, pruebas y retroalimentación pueden servir como una ayuda para los aprendices de la lengua.

3.3. Herramientas de autoevaluación

El profesor puede usar la autoevaluación en su enseñanza para diferentes objetivos. Se puede usar como un diagnóstico, se puede usar para que los estudiantes estén conscientes de su propio progreso, para que con la información recibida puedan identificar áreas problemáticas para los alumnos. Asimismo, Figueras y Puig (2013) observan que los resultados también pueden servir como el punto de partida para realizar las tutorías con los estudiantes y así individualmente ofrecerles una guía para solucionar posibles problemas, o solo para destacar los puntos fuertes de

los alumnos y darles más oportunidades para avanzar en el proceso de aprendizaje. Según Antón (2013), si el profesor quiere usar la autoevaluación como una herramienta más en su enseñanza puede elegir el método adecuado para hacerlo, el método y las herramientas que mejor adapten a su estilo personal de enseñar. Para conseguirlo tiene la opción de usar herramientas de autoevaluación u otras que no son directamente formas de autoevaluación pero que pueden ayudar a promover la actividad y la capacidad autoevaluativa. Por lo tanto, existen varias formas de realizar la autoevaluación en el aula, hay muchos tipos de instrumentos de grabación de audio o video, herramientas como cuestionarios, listas de control, parrillas, diarios de clase y portfolios.

3.3.1. Listas de control, parrillas, cuestionarios, grabaciones

Las listas del control resultan útiles para especificar los objetivos y observar el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta todo el camino desde la fase inicial hasta la fase final (Figueras y Puig, 2013). Se trata de un listado de diferentes objetivos que se quieren observar en distintos contextos, cuya presencia o ausencia muestra a los profesores áreas que necesitan más atención o las que ya se han desarrollado (Briz Villanueva, 1998). La lista de control puede ser elaborada a partir de descriptores del MCER teniendo en cuenta el nivel adecuado para el alumno y la actividad, la destreza o la categoría que se quiere evaluar. Además, se puede crear una lista de control para recibir la información sobre una secuencia didáctica o sobre una unidad. Figueras y Puig (2013) explican que la lista de control muestra al profesor y al alumno si los objetivos se consiguieron y qué se tiene que hacer para conseguir el objetivo y avanzar.

Igualmente, se pueden usar y las parrillas para la autoevaluación del alumno. Ribas (1996, en Briz Villanueva, 1998) observa que las parrillas se pueden usar para el desarrollo de la autonomía del alumno, para que el alumno mejore el control sobre su propio aprendizaje y sirve a los profesores para ver cómo los estudiantes usan los contenidos y cómo interpretan las tareas. Por otra parte, los cuestionarios ayudan a detectar problemas en el proceso de aprendizaje, en el desarrollo de los objetivos de curso o en la realización de una actividad en la clase. Por lo tanto, las preguntas de los cuestionarios deben ser pocas, claras, breves, suficientes y tienen que mostrar al alumno el progreso, el camino que se ha recorrido y las metas que quedan por alcanzar (Figueras y Puig, 2013). Los cuestionarios se pueden usar para averiguar los intereses de los alumnos, qué les

gustaría saber en la lengua extranjera y así ajustar la clase a su interés para aumentar la motivación y animar a los alumnos a participar más.

Las grabaciones de audio o de video también pueden servir como una herramienta para la reflexión sobre la competencia de los alumnos. Las filmaciones o grabaciones de audio o video registran una situación determinada, lo que permite analizar diferentes procesos comunicativos, gestuales, motrices que no se pueden observar de otra manera por la rapidez (Briz Villanueva, 1998). Grabar los videos puede resultar difícil para los alumnos que tengan miedo a la cámara, por eso pueden sentirse nerviosos, pero es algo que se tiene que practicar para avanzar. Los alumnos pueden ver las grabaciones y reflexionar, pero el profesor puede facilitar ese proceso con la preparación de las escalas de estimación, las listas de control, la transcripción gráfica de las conductas u otras herramientas. Igualmente, el alumno puede comparar su actuación con la de otros compañeros, o incluso se pueden comparar actuaciones anteriores del alumno con la actual, y analizando puede recibir la retroalimentación del profesor que le servirá para mejorar y avanzar.

3.3.2. Diario de clase

Los diarios de clase son una herramienta más de autoevaluación. Se trata de instrumentos que sirven para documentar el proceso de aprendizaje de los alumnos, que sirven para reflexionar y en los que los alumnos pueden escribir sus emociones y frustraciones en cuanto al proceso (Antón, 2013). En los diarios los alumnos pueden escribir qué han aprendido, con qué material tienen dificultades, en qué tienen trabajar más, cómo se sienten cuando no entienden algo, y mucho más. El objetivo del diario de clase es registrar el trabajo que se va realizando en clase, los logros y las carencias, los objetivos y las estrategias de aprendizaje que se utilizan con la intención de tomar conciencia y analizar el proceso de aprendizaje (Figueras y Puig, 2013). Les puede servir para más adelante ver su progreso, ver cómo avanzaron, qué estrategias usaron para aprender y realizar diferentes actividades.

El diario, según Antón (2013) permite un tipo de interacción escrita, individualizada y personal entre el profesor y el alumno, el profesor a través de diario recibe información sobre los pensamientos del alumno y de sus necesidades, reacciones a lo que sucede en el aula. Tal como

indican Figueras y Puig (2013), el diario puede contener reflexiones o preguntas dirigidas al profesor, a las cuales el profesor responde de forma escrita ofreciendo consejos, directrices y comentarios o responde a las preguntas en las tutorías. Además, Puig (2008) afirma que los alumnos pueden anotar el progreso de su aprendizaje, pueden formar parte de la actividad de clase o ser individuales. Si forma parte de clase la actividad con el diario se puede realizar al comienzo o al final de la semana para anotar los logros y escribir futuros planes, las tareas o compromiso que hacer en esa semana o en la que viene. Darhower (2004, en Antón, 2013) recomienda a los alumnos escribir sobre lo que habían notado y aprendido en clase, a los profesores recomienda leer, escribir opiniones, añadir información y comentar con un estilo conversacional, tratar de hacerlo semanalmente y no corregir demasiado para que los alumnos no tengan miedo de error. Además de escribir pensamientos, emociones, anotaciones el alumno al escribirlas en español, practica. Igualmente, el diario de aprendizaje sirve para identificar los aspectos débiles que necesitan atención ya que el alumno expresa lo que piensa, lo que va aprendiendo, y eso lo que escribe le servirá como una reflexión sobre sus logros y áreas problemáticas. También sirve, tal como afirma Fernández (2011), como una fuente de información al profesor en el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

3.3.3. Portfolio

Un portfolio (o portafolio) es “una colección de trabajos de un alumno durante un determinado periodo de tiempo demostrando su progreso en una materia” (Antón, 2013:56). Es una herramienta con la que el alumno recompila sus trabajos y los tiene en un lugar para después poder reflexionar sobre ellos. Ofrece al alumno posibilidad de seguir su progreso en el aula y así estar más involucrado en su propio aprendizaje. Tal como indica Bordón (2006), el portfolio está compuesto de varios apartados, los apartados están organizados de acuerdo con los objetivos determinados de antemano y cada apartado continente selección de trabajos o materiales relaciones por temas u otras áreas didácticas. Pueden contener material variado, se puede organizar de múltiples formas. Alonso (2012) agrega que el contenido de los portfolios pueden ser exámenes, cartas, redacciones, los criterios con fechas y notas, fotocopias donde escriben sobre propio progreso o incluso grabaciones de video o audio, y si se trata de alumnos que son adolescentes o niños, en el portfolio también se pueden incluir entrevistas personales, comentarios de los padres que ellos escriben

sobre el portfolio, reuniones con padres, etc. Todo el material ayuda a los alumnos y a los docentes a observar logros, procesos, esfuerzos y progresos.

Todos los portfolios, tal como lo explica Leyva Baraja (2010), deben estar compuestos por una colección de las tareas o trabajos de los estudiantes, esa colección no debe ser seleccionada al azar, sino que debe tener un propósito determinado y tiene que incluir la reflexión y los comentarios de los alumnos sobre su trabajo. Por lo tanto, Barberá (2000, en Bordón, 2006) recomienda el uso de los portfolios en los casos cuando se quiere implicar más a los estudiantes mediante la evaluación puesto que de esta manera conocerán mejor los objetivos y los criterios de evaluación, tendrán una interacción escrita con el profesor y tendrán la oportunidad de reflexionar sobre su proceso de aprendizaje. El autor (ibid.) añade que con el uso del portfolio los profesores no tienen que concentrarse solamente en los exámenes, sino que pueden experimentar y dar oportunidad a una evaluación extensiva en el tiempo, en la que los alumnos pueden mostrar sus habilidades trabajando con diferentes materiales para analizar y reflexionar sobre los conocimientos sobre el tema determinado.

Tal como indican Figueras y Puig (2013), el portfolio puede ser documento personal, pero el profesor también puede incluir grupo o clase en la recopilación de los trabajos con el propósito de promover la evaluación para el aprendizaje y al mismo tiempo ejercer la evaluación sumativa. Los portfolios, según Danielson y Leslie (1990, en Leyva Baraja, 2010), consiste en tres etapas o tres tipos de portfolios, el portfolio de trabajo, el de evaluación y el de presentación. Como lo explica Leyva Barajas (2010), el portfolio de trabajo cumple la función formativa de evaluación puesto que contiene la documentación sobre el progreso de los alumnos en el logro de los objetivos o competencias y los alumnos reciben la retroalimentación de profesor que le ayuda, la siguiente fase o el portfolio de evaluación desempeña el carácter sumativo ya que el énfasis está en los resultados, en el cumplimiento de objetivos y competencias, la tercera fase o portfolio de presentación contiene todos los trabajos, se pueden añadir nuevos trabajos cada año, demuestra el nivel más alto que el alumno ha alcanzado, el alumno puede demostrar sus mejores trabajos e interpretar su significado lo que le aumenta la motivación hacia las tareas.

El uso de los portfolios es un proceso que exige tiempo y planificación, cuya implicación en el aula no se puede improvisar. Moore (1997, en Antón, 2013) indica que el profesor, si quiere usar los portfolios en el aula, necesita planificar todo el proceso y explicar a los alumnos qué es un portfolio y cómo se evalúa, decidir sobre la cantidad y el tipo de los trabajos que formarán parte del portfolio, establecer el tiempo y dar instrucciones detalladas de elaboración del portfolio, decidir solo sobre los criterios de evaluación y compartírselos con los estudiantes o decidir sobre ellos en colaboración con los estudiantes, ofrecer la oportunidad de autoevaluación del portfolio o de evaluación ente iguales, dar retroalimentación a los estudiantes para que ellos puedan aprender más y modificar los portfolios en base a los comentarios del profesor recibidos. Los alumnos, a partir de objetivos determinados, tienen la oportunidad de mostrar sus habilidades de forma que les conviene, usando diferentes técnicas para conseguirlo. Sin embargo, Tierney et al. (1991, en Salaberri, 2010) explican que un portfolio debería incluir elementos de proceso que muestran formas utilizadas por el alumno de resolver una tarea como los borradores escritos o notas tomadas en conversaciones con el profesor sobre el tema, mientras que los productos muestran logros en un momento determinado como muestras escritas que no son de mismo género, grabaciones, correos electrónicos, una redacción final, páginas web, etc.

El portfolio es una herramienta que tiene como objetivo recoger los trabajos, actividades y actuaciones de los alumnos para fomentar la reflexión sobre su progreso de aprendizaje. Como explica Antón (2013), el portfolio es el instrumento que sirve para documentar las habilidades, potenciar la autoevaluación, crear relación entre la enseñanza y evaluación. En el proceso de elaboración del portfolio los alumnos están familiarizados con los criterios de evaluación, con las instrucciones del profesor. También tienen la libertad de profundizar el contenido a su manera, usando diferentes técnicas, con la ayuda el profesor. El mejor ejemplo de portfolio que se usa al nivel internacional sería el *Portfolio Europeo de la Lenguas* que existe en varias versiones adaptadas a diversos tipos de alumnos, es decir, para adultos, adolescentes o niños.

4. Portfolio Europeo de Lenguas

El *Portfolio Europeo de las Lenguas* (PEL), como afirma Parrondo Rodríguez (2008), es una iniciativa impulsada y difundida por el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa entre 1998 y 2000, que fue presentada en 2001 como herramienta para facilitar el desarrollo de la pluriculturalidad y el plurilingüismo. Es el documento en el que los alumnos coleccionarán sus trabajos para poder observar su progreso en el proceso de aprendizaje.

El Portfolio posibilitaría que los alumnos documentaran su progreso en la competencia plurilingüe mediante el registro de experiencias de aprendizaje de todo tipo con respecto a una amplia serie de lenguas [...] Se pretende que el Portfolio anime a los alumnos a que incluyan con regularidad anotaciones que actualicen la información sobre su grado de dominio de cada lengua, a partir de la autoevaluación (MCER, 2002: 20).

El PEL ofrece la posibilidad de sistematizar las experiencias de aprendizaje, certificaciones del alumno durante toda su vida en varios idiomas e incluso incluye el elemento de autoevaluación del nivel de dominio de esos idiomas en diferentes destrezas. Además, el *Portfolio europeo de las lenguas*, como indica MCER (2002), permite al alumno registrar y presentar distintos aspectos en su Biografía lingüística, no solamente reconocimientos oficiales y académicos que el alumno ha conseguido durante el aprendizaje de una lengua determinada, sino también se puede incluir conjunto de experiencias más informales, de carácter no académico relacionadas con otras culturas y lenguas. A nivel personal, el PEL sirve como diario de estudio para el seguimiento del camino lingüístico recorrido (Vrhovac y Jelić, 2019), es decir, el alumno en un lugar tiene todos los materiales, certificados, experiencias relevantes para revisar su progreso.

4.1. Componentes del PEL

Parrondo Rodríguez (2008) señala que el *Portfolio europeo de las lenguas* tiene un formato de expediente y ayuda a los aprendices o a los que ya han aprendido la lengua reflexionar sobre sus experiencias de aprendizaje cultural y lingüístico. El PEL consta de tres componentes obligatorios: pasaporte de lenguas, biografía lingüística y dossier.

4.1.1. Pasaporte de lenguas

En el Pasaporte lingüístico, el estudiante refleja brevemente sobre sus competencias lingüísticas en todos los idiomas extranjeros que estudia. El Pasaporte lingüístico proporciona “una visión general de la identidad lingüística de su dueño, de su experiencia de aprendizaje de la lengua y de su aprovechamiento, así como una autoevaluación de su habilidad lingüística en la segunda lengua” (Bordón, 2006:292). Todos los datos que el alumno proporciona se definen en función de los indicadores de referencia que proporciona el MCER (Salaberri, 2010). El Pasaporte consta de varias secciones: perfil lingüístico, experiencias lingüísticas y culturales, certificados.

Antón (2013) afirma que el perfil lingüístico consiste en una autoevaluación de todas las lenguas que el propietario conoce de acuerdo con la escala y las descripciones proporcionadas por el MCER. Tal como indica Urazbaev (2014), el componente principal en el Pasaporte lingüístico es la tabla de autoevaluación del estudiante de un idioma extranjero, la que no solo permite al estudiante evaluar su nivel de dominio de un idioma extranjero siguiendo el cuadro de autoevaluación del MCER, sino que también permite que el profesor ajuste y modifique la metodología de enseñanza, teniendo en cuenta los puntos fuertes y carencias de un estudiante.

La segunda sección dentro del Pasaporte lingüístico incluye el resumen de sus experiencias de aprendizaje de lenguas e interculturales. Asimismo, Antón (2013) observa que esa sección contiene una lista de todas las posibilidades y oportunidades que el poseedor del *Portfolio* ha tenido para aprender la lengua. También se incluyen todas las oportunidades de estudiar el idioma en el país donde no se habla el mismo idioma (escuela primaria, escuela secundaria, enseñanza de adultos, cursos, uso en el trabajo) y en el país donde sí se habla el mismo idioma (uso del idioma en el trabajo, para los estudios, asistencia a un curso de idiomas).

La tercera sección contiene todas las certificaciones y acreditaciones. Por lo tanto, el propietario del *Portfolio* debe escribir la lengua en cuestión, nombre de certificado o acreditación, el año, etc. Salaberri (2010) afirma que los certificados de evaluación pueden ser expedidos por un tribunal de acreditación lingüística, una institución educativa, un profesor, pero se debe constatar quién, con qué criterios y cuándo se hizo la evaluación.

Urazbaev (2014) señala que la universalidad y flexibilidad del sistema del Pasaporte lingüístico se manifiesta en el hecho de que el conjunto de documentos que contiene puede y debe, variar según las características del sistema pedagógico de un país, las características de la relación del idioma estudiado con los sujetos que lo estudian, así como las características fisiológicas específicas de los estudiantes de idiomas extranjeros. Figueras y Puig (2013) agregan que el Pasaporte puede ayudar a los alumnos a escribir sus conocimientos y habilidades lingüísticas, a autoevaluarse ya que se trata de una herramienta de autoevaluación al nivel internacional que se ha instaurado como parte del *currículum vitae* europeo. Está reconocida al nivel internacional y puede beneficiar tanto a los alumnos como al profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

4.1.2. Biografía lingüística

La Biografía lingüística, igual que el Pasaporte, consta de varias partes. Tal como indica Puig (2008) como el objetivo tiene ayudar al poseedor a reflexionar sobre su historial lingüístico, sobre su aprendizaje, sobre los planes de futuro relacionados con el estudio de lengua extranjera. La biografía lingüística ayudará al propietario del *Portfolio* a sistematizar la experiencia y le permitirá revisar el progreso de aprendizaje, definir los objetivos, anotar las experiencias interculturales y reflexionar sobre el uso de la lengua (Bordón, 2006). El propietario escribe sobre su experiencia en el aprendizaje de idioma cronológicamente en la sección historial lingüístico. Después hay varias preguntas y tablas en las que el alumno debe reflexionar sobre su aprendizaje, sobre lo que hace y lo que le gustaría hacer para mejorar. Además, Antón (2013) añade que mediante preguntas, descripciones y tablas se guía al poseedor del *Portfolio* a identificar las lenguas que usa y a autoevaluar su habilidad para usarlas.

4.1.3. Dossier

Dossier es un “conjunto de trabajos y certificados seleccionados por el propio individuo para documentar e ilustrar sus habilidades lingüísticas, experiencias y logros” (Salaberri, 2010:10). El Dossier del PEL destaca los logros y avances en el aprendizaje en una lengua extranjera. Labazina (2003) describe que, en el expediente, el estudiante recopila todo el material que demuestra su éxito en el dominio de los idiomas, el material pueden ser trabajos realizados individualmente en

la lección (exámenes, pruebas), en casa (tareas) o en actividades extracurriculares (proyectos, resúmenes, informes, diplomas, certificados) que confirman los logros del usuario del *Portfolio* en el aprendizaje de idiomas. Tal como indica Bordón (2007), en el Dossier está compilada una variedad de trabajos (trabajos escritos, cartas, redacciones, grabaciones, informes, etc.) que demuestran lo que el propietario del *Portfolio* puede hacer con la lengua y en los que se puede ver el progreso en el aprendizaje. Los componentes del PEL se pueden usar individualmente o juntos, pero de todas formas resulta útil usarlos dentro del proceso de la enseñanza y aprendizaje.

En la versión española del PEL, que fue editada por el Ministerio de Educación, está incluida una serie de actividades y preguntas con las que se quiere destacar el contexto plurilingüe y pluricultural que pueden experimentar los ciudadanos europeos, con las que se quiere fomentar la autonomía en el aprendizaje (Antón, 2013). En España se elaboró y diseñó el *Portfolio europeo de las lenguas* para cuatro grupos de edades y niveles educativos distintos. Existe PEL Infantil para alumnos de 3 a 7 años (modelo acreditado 50.2003); PEL Primaria para alumnos de 8 a 12 años en castellano, catalán, euskera, gallego, valenciano (modelo acreditado 51.2003); PEL Secundaria para alumnos de 12 a 18 años, también en castellano, catalán, euskera, gallego, valenciano (modelo acreditado 52.2003); y PEL Adultos para alumnos de 16 años a más (modelo acreditado 59.2004). Todos los modelos están disponibles en la página web del Portal de comunicación electrónica del Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE)⁴.

4.2. PEL y la autoevaluación

El PEL proporciona información sobre el nivel de dominio de su propietario de diferentes idiomas según los criterios del MCER, el sistema lingüístico europeo común para el desarrollo y evaluación del dominio de una lengua extranjera. Utiliza el sistema de los seis niveles de referencia establecidos en el MCER y las tablas de descriptores por destrezas. Los descriptores de autoevaluación permiten al alumno reflexionar sobre su aprendizaje y determinar objetivos para futuros estudios. Asimismo, el uso de los niveles comunes de referencia permite, como indica Bordón (2007), establecer comparación entre la evaluación externa mediante pruebas o exámenes

⁴ Los datos que se citan proceden de fuente: <http://sepie.es/iniciativas/portfolio/papel.html#contenido>

y la autoevaluación del PEL. Sin embargo, para la elaboración de los dos sistemas, MCER y PEL, se utilizó otro proyecto. Parrondo Rodríguez (2008) afirma que el proyecto suizo fue un proyecto que diseñó un modelo de escala de la competencia lingüística basado en un banco de descriptores, el mismo banco de descriptores que después se utilizó para establecer la primera edición de los niveles comunes de referencia en el MCER y para crear los instrumentos de autoevaluación para la creación de un prototipo de PEL.

Tal como indica Bordón (2007), la dimensión evaluadora, es decir, autoevaluadora del PEL reside en los apartados del Pasaporte lingüístico y la Biografía lingüística, pero ese tipo de evaluación en los apartados se hace con objetivos diferentes y desde diferentes perspectivas. En Pasaporte lingüístico, según Antón (2013), el aprendiz o el usuario de una o más lenguas autoevalúa el nivel del conocimiento lingüístico y proporciona la información sobre sus experiencias lingüísticas. En el Perfil lingüístico el alumno debe rellenar la parrilla de autoevaluación en que debe autoevaluarse en cinco categorías de acuerdo con los niveles comunes de referencia del MCER. Los seis niveles del PEL derivan del MCER y son: A1 (acceso), A2 (plataforma), B1 (umbral), B2 (avanzado), C1 (dominio operativo eficaz), C2 (maestría) y las categorías en la escala y las parillas de autoevaluación a las que se refiere el PEL son comprender, lo que incluye secciones escuchar (comprensión auditiva) y leer (comprensión de lectura), hablar, lo que incluye apartados conversar (interacción oral) y hablar (expresión oral), y escribir (expresión escrita).

La tabla de autoevaluación en el PEL⁵ que los alumnos tienen que rellenar solos, contiene los niveles comunes de referencia y las categorías, es decir, actividades de la lengua que están representadas en formas de cuadros para la autoevaluación. Sin embargo, a continuación, el PEL proporciona la escala de autoevaluación con las descripciones de cada categoría en todos los niveles, que fue tomada directamente del MCER, la única diferencia es que además de las denominaciones de las categorías aparecen también iconos explicativos. Bordón (2007) explica que con el uso de iconos explicativos las categorías de la autoevaluación se presentan como acciones, lo que ayuda al alumno a comprender mejor el instrumento de autoevaluación.

⁵ Se refiere al cuadro utilizado en el Pasaporte de Lenguas del *Portfolio Europeo de las Lenguas para adultos* (16 o más años): <http://sepie.es/doc/portfolio/pelAdultosPasaporte.pdf>

La Biografía lingüística también contiene componente autoevaluativo. Puig (2008) afirma que en la Biografía el aprendiz debe reflexionar sobre su historial lingüístico, su proceso de aprendizaje, sus planes de aprendizaje y tiene que evaluar sus habilidades para usar la lengua. Los impresos de autoevaluación dentro de la Biografía lingüística son más detallados. Además de los descriptores más detallados de las categorías ya mencionadas en el perfil lingüístico, en la Biografía como parte de autoevaluación están incluidos también los descriptores para estrategias que utiliza el alumno, para su repertorio lingüístico. En la tabla de autoevaluación necesitan marcar qué descripciones son capaces de hacer y las que todavía no son capaces, pero que consideran necesarias, es decir, tienen que marcar sus objetivos.

4.3. PEL en el aula

El PEL es una herramienta útil que se puede usar en clase de distintas formas. Sin embargo, si el profesor lo quiere usar no puede improvisar, tiene que planificar todo el proceso, los objetivos, los procedimientos, etc. El *Portfolio* es útil para los alumnos y los docentes. Tal como explica Puig (2008), los alumnos que trabajan con el PEL tienen la oportunidad de autoevaluarse, reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, las estrategias y objetivos de aprendizaje, mientras que los profesores reciben la información sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos. Durante el proceso del desarrollo de la autoevaluación, de la reflexión sobre el proceso de aprendizaje hay que tener en cuenta también el desarrollo de la objetividad (Vrhovac y Jelić, 2019). La objetividad es algo que se desarrolla gradualmente y lleva a la autonomía de aprendizaje.

La autoevaluación que está presente en el PEL puede servir como el instrumento de evaluación. Según Little y Perclová (2003), los alumnos realizan un tipo de evaluación sumativa cuando se autoevalúan en el Pasaporte y realizan la evaluación formativa en la sección de la Biografía y al revisar los contenidos del Dossier. En el Pasaporte, al crear el Perfil lingüístico los alumnos evalúan su nivel de dominio en diferentes actividades comunicativas en un momento determinado de su vida de acuerdo con las escalas y los descriptores del MCER. En la Biografía los estudiantes deben reflexionar sobre su aprendizaje, las estrategias, sobre lo que saben hacer y lo que no saben, pero consideran necesario. En la parte de Biografía tienen que determinar los objetivos y lo pueden hacer si evalúan con regularidad su progreso. Sin embargo, Little y Perclová (2003) afirman que

el Dossier también se basa en la autoevaluación dado que los alumnos evalúan su material y en base a esa evaluación deciden si van a descartar o guardar el material.

4.4. Función del PEL

El PEL, como afirma Puig (2008), tiene dos funciones, la función informativa y la pedagógica. La función informativa se basa en el propósito de PEL que es de completar certificaciones y diplomas después de haber aprobado exámenes formales ofreciendo información complementaria sobre las competencias lingüísticas y experiencias. Por lo tanto, se recogen todos los resultados, las experiencias lingüísticas y certificados de los alumnos en el proceso de aprendizaje para tenerlos sistematizados. El PEL es un documento a través del cual se trata de facilitar la movilidad individual (Little y Perclová, 2003), que forma parte del *currículum vitae* europeo, es decir, una sección dentro del PEL que es el Pasaporte (Figueras y Puig, 2013). El PEL sirve como un archivo de los logros lingüísticos generales del propietario que puede ayudarle en sus estudios o para encontrar trabajo si necesitan calificaciones formales o informales.

La función pedagógica del PEL, según Bordón (2007), deriva de la intención de ayudar a los alumnos desarrollar sus capacidades de la reflexión y la autoevaluación en el proceso de aprendizaje. El PEL sirve como:

un instrumento de autoevaluación que estimula la reflexión del estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje facilitando la identificación de competencias desarrolladas y también de aspectos que necesitan mejorar. [...] También potencia la autonomía, el aprendizaje de lenguas a lo largo de toda la vida y la responsabilidad en el aprendizaje, valores esenciales en el mundo globalizado en el que vivimos donde el conocimiento es cada vez más compartido, pero a la vez dinámico y cambiante en periodos breves de tiempo (Salaberri, 2010: 11).

Se trata del instrumento que sirve para el seguimiento del proceso de aprendizaje, para observar los puntos fuertes, posibles carencias y también el desarrollo en diferentes competencias. De esa manera se desarrolla la autonomía y la responsabilidad de su propio aprendizaje. El PEL sirve como una herramienta motivadora para que el aprendizaje de lenguas, anima a los estudiantes a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje de lengua, especialmente a la hora de planificar, controlar y evaluar sus conocimientos, con lo que los alumnos asumen la responsabilidad de su aprendizaje y se fomenta la autonomía. Little y Perclová (2003) indican que el PEL está creado

para conseguir los objetivos políticos del Consejo de Europa que son la promoción de la tolerancia lingüística y cultural, el desarrollo del plurilingüismo y la preservación de la diversidad lingüística.

5. Investigaciones previas

No hay muchas investigaciones sobre el tema de autoevaluación basadas en los descriptores de *Dialang* y en los descriptores del MCER y puede ser que es así dado que se trata de los sistemas ya establecidos. No obstante, existen varias investigaciones interesantes sobre la autoevaluación.

El fin de la investigación de García Sanz (2018) en *La autoevaluación en la comprensión y expresión oral: análisis de sus criterios desde la perspectiva del discente* era que los alumnos desarrollaran sus competencias orales en ELE. Además, el objetivo era reflexionar y aplicar los criterios de autoevaluación para que los alumnos supieran lo que se esperaba de ellos en un nivel B2 y cómo podían mejorar, lo que lleva al objetivo final que era fomentar la autonomía de los alumnos en el aprendizaje y ayudarles a desarrollar su competencia comunicativa a través de una guía. En el estudio participaron 46 estudiantes alemanes durante el semestre académico de verano de 2016. La autoevaluación se basaba en los aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada para el nivel B2 expuestos en el MCER. A través de la realización de un proyecto audiovisual se hizo la evaluación, se trata de tres vídeos de tres debates diferentes en grupos de tres en los que alumnos durante el debate tenían un papel diferente (el papel de participante a favor, de en contra y de moderador). El análisis estadístico, en el que los estudiantes tenían que elegir los tres descriptores más importantes y los tres menos importantes según su criterio, demuestra que el alcance se presenta como aspecto cualitativo de mayor importancia mientras que la fluidez es el quinto aspecto cualitativo considerado importante. Los resultados del estudio demuestran también que los alumnos tienen que entender y aceptar los criterios de autoevaluación, qué significan y por qué aparecen en su nivel.

El estudio *Online Diagnostic Assessment: Potential and Limitations (The case of Dialang in the Greek Junior High School Context)* de Baglantzi (2012) exploró el potencial de *Dialang* para colocar los alumnos en el primer grado de una escuela secundaria griega. El énfasis de la investigación en este estudio es si *Dialang* puede reemplazar las pruebas diagnósticas hechas por maestros para estudiantes de inglés más jóvenes. Los profesores de inglés en cada escuela usualmente son responsables del diseño, administración y marcado de la prueba de nivel. 20 estudiantes rellenaron el cuestionario y luego informaron sobre su experiencia. Los estudiantes también participaron en la autoevaluación de la comprensión oral, comprensión escrita y expresión

escrita utilizando las especificaciones de autoevaluación de *Dialang*. Sus profesores también utilizaron las escalas *Dialang* para evaluar el nivel de competencia de los estudiantes en estas tres habilidades. Los resultados de la investigación muestran que *Dialang* puede ser una herramienta de diagnóstico muy práctica y útil siempre que se limite a la evaluación de tres habilidades (escuchar, escribir y leer) de las cinco que se pueden evaluar. Los resultados también muestran que los estudiantes sobreestimaron bastante sus habilidades lingüísticas y que ni los estudiantes ni el profesor están adecuadamente familiarizados con los descriptores de *Dialang* y, en consecuencia, con los descriptores de nivel de competencias del MCER.

En Croacia se hicieron investigaciones relacionadas con el PEL, pero con la enseñanza y aprendizaje del francés o del italiano. El objetivo de la investigación de Mardešić (2012) en *Experiences in Implementing European Language Portfolio (ELP) with Italian Foreign Language (FL) Pupils in Primary School: a Teacher's Perspective* es investigar sobre la introducción del PEL a los alumnos de la escuela primaria en Zagreb que estudian italiano, pero desde la perspectiva de su maestra. La investigación se basa en el análisis de los diarios e informes de trabajo de la maestra, de los videos de clases, conversaciones con la maestra, registros, etc. Los resultados muestran efectos positivos del PEL en los estudiantes y su aprendizaje del italiano, y también influye en el profesor porque lo alienta a reflexionar sobre su trabajo y formas de mejorar el trabajo. La investigación muestra que al principio hay inseguridades, dificultades que con el tiempo se pueden superar. Otra investigación relacionada con el PEL realizó Jelić (2011) con los alumnos del francés como la lengua extranjera. El objetivo de la investigación es determinar de qué manera los estudiantes autoevalúan el nivel del dominio del francés en la comprensión de lectura con respecto a los niveles y escalas del MCER. El estudio se realizó con 20 alumnos del séptimo grado de una escuela primaria de Zagreb. Los resultados muestran que los participantes están más exitosos en la lectura de textos simples y cortos con el contenido conocido y que los logros individuales en un nivel más alto de conocimiento no está necesariamente condicionado a la finalización exitosa de las tareas en los niveles más bajos de conocimiento.

En Croacia no se han llevado a cabo muchas investigaciones sobre la evaluación alternativa en la enseñanza de ELE y aun menos sobre la autoevaluación en la enseñanza de ELE. Đanović (2012) exploró la forma y frecuencia de uso de la autoevaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje

de ELE en dos centros educativos croatas con 26 estudiantes de ELE y dos profesoras de ELE para confirmar que la autoevaluación no se utiliza en las clases del español. En la investigación sobre las experiencias de los alumnos y los profesores se utilizó un cuestionario con escala tipo Likert, preguntas abiertas y una entrevista oral. Los resultados demostraron que la autoevaluación no se utilizaba en estos dos centros educativos. Sin embargo, los alumnos y los profesores comprenden el concepto, pero el sistema educativo y los profesores no estimulan las actividades para ayudar a los alumnos a asumir la responsabilidad sobre su propio aprendizaje.

En la literatura se hace énfasis en la necesidad de introducir y practicar la autoevaluación en el aula puesto que ayuda a los alumnos a entender mejor los criterios y a mejorar sus habilidades (García Sanz, 2018). En la autoevaluación es útil emplear los descriptores de MCER (o más detallados descriptores del *Dialang* de comprensión escrita, expresión escrita y comprensión oral) dado que se trata del sistema que se usa en Europa como estándar para la elaboración de exámenes, currículos, etc. Asimismo, la literatura demuestra que los profesores y los alumnos no están familiarizados con los descriptores del *Dialang* y del MCER (Baglantzi, 2012). En Croacia no se realizaron muchos estudios sobre el tema de autoevaluación del español como la lengua extranjera, pero existen algunas como la investigación en la que se trata de examinar las actitudes de los alumnos y los profesores de ELE hacia la autoevaluación (Đanović, 2015). Además, se hicieron investigaciones sobre el tema de la autoevaluación, exactamente sobre el PEL, pero con los alumnos de otras lenguas extranjeras como el francés e italiano (Jelić, 2011; Mardešić, 2012). Por lo tanto, surgió la necesidad de examinar la autoevaluación de los alumnos de la escuela secundaria usando los descriptores del *Dialang* y del MCER, también de examinar sus actitudes hacia la autoevaluación.

6. Investigación

La evaluación es una parte inseparable del proceso de enseñanza-aprendizaje y en ese proceso se trata de responsabilizar al alumno de su aprendizaje a través de la evaluación de sus conocimientos y sus habilidades. La autoevaluación en el aula no es un proceso simple dado que requiere tiempo. Se requiere la ayuda de los profesores que determinan los objetivos, las herramientas de autoevaluación, el tiempo necesario para la realización de la actividad teniendo en cuenta las características de los alumnos como la edad de los alumnos, el lenguaje de la autoevaluación, etc. La autoevaluación puede servir a los alumnos para diagnosticar puntos fuertes y también áreas problemáticas, puede servir para motivarlos, para entender mejor los criterios de la evaluación y para fomentar la autonomía de los alumnos en el aprendizaje de la lengua extranjera. En el presente trabajo se trata de investigar más sobre la autoevaluación del nivel de dominio de la lengua entre los alumnos de la escuela secundaria en Zagreb y sobre sus actitudes hacia el concepto de autoevaluación.

6.1. Objetivos

La presente investigación tiene como objetivo examinar cómo los alumnos evalúan su conocimiento del español en diferentes actividades lingüísticas basándose en los descriptores del nivel A1 y nivel A2 e investigar las actitudes de los alumnos hacia la autoevaluación.

En este trabajo escrito se pretende:

1. Determinar cómo los alumnos evalúan su conocimiento en los niveles A1 y A2 en varias categorías, es decir, en diferentes actividades de lengua (comprensión de lectura, expresión escrita, comprensión auditiva, expresión e interacción oral).
2. Examinar con qué especificaciones de cada categoría los alumnos están más y menos de acuerdo.
3. Investigar los resultados de la autoevaluación en diferentes categorías (en el nivel A1 y el nivel A2) por grados (segundo y cuarto grado).
4. Identificar las actitudes de los alumnos hacia la autoevaluación en general y en presente investigación.

En base a los objetivos se formulan las siguientes hipótesis:

1. Los alumnos evaluarán que su conocimiento es más alto en el nivel A1 que en el nivel A2. Se supone que los resultados estarán por encima del promedio teórico en el nivel A1 y en el nivel A2. Sin embargo, se supone que en el nivel A2 los resultados estarán más cerca al promedio teórico.
2. Los alumnos estarán más de acuerdo con las especificaciones en el nivel A1 y menos de acuerdo con las especificaciones en el nivel A2.
3. El medio valor de las respuestas de los alumnos del cuarto grado estará por encima del promedio en los dos niveles (A1 y A2) en todas las categorías, mientras que el valor medio de las respuestas de los alumnos del segundo grado estará por encima del promedio en el nivel A1 y estará por debajo del promedio en el nivel A2.
4. Los alumnos no tienen mucha información sobre la autoevaluación en general.

6.2. Participantes

Esta investigación se llevó a cabo con los alumnos de tres escuelas secundarias en Zagreb. La muestra de la investigación constaba de 50 alumnos del español como lengua extranjera. La distribución por grados es uniforme, incluye 25 alumnos (50%) del segundo grado y 25 alumnos (50%) del cuarto grado.

Los siguientes gráficos muestran información sobre el número de los alumnos del segundo (Gráfico 1) y del cuarto grado (Gráfico 2) de las tres escuelas:

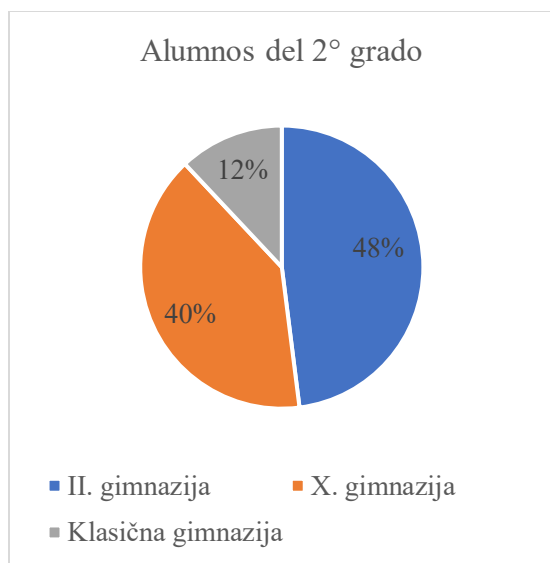


Gráfico 1. Alumnos del segundo grado

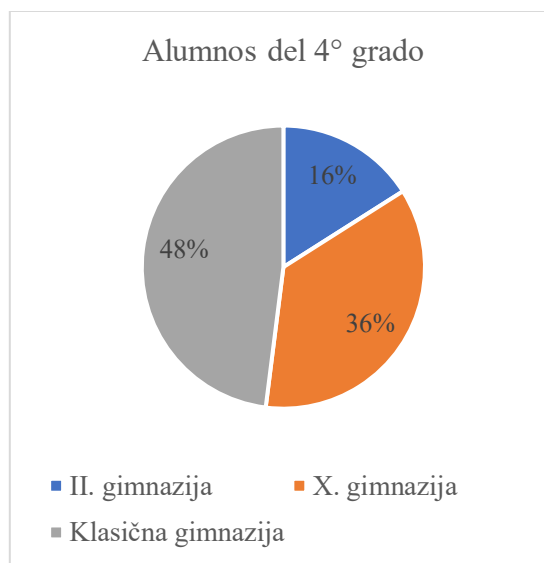


Gráfico 2. Alumnos del cuarto grado

Como se puede notar en el Gráfico 1, en la investigación participaron 12 alumnos (48%) del segundo grado de II. gimnazija, 10 alumnos (40%) del segundo grado de X. gimnazija y 3 alumnos (12%) del segundo grado de Klasična gimnazija. Como se puede ver en el Gráfico 2, en II. gimnazija el cuestionario rellenaron 4 alumnos (16%) del cuarto grado, de X. gimnazija participaron 9 alumnos (36%) del cuarto grado y en Klasična gimnazija participaron 12 alumnos (48%) del cuarto grado. En total, los participantes son 16 alumnos (32%) de II. gimnazija, 19 alumnos (38%) de X. gimnazija y 15 alumnos (30%) de Klasična gimnazija.

En todas las escuelas se usa el mismo manual, Embarque. En segundo grado se usa el manual Embarque 1 (nivel A1+) y en cuarto grado el manual Embarque 2 (nivel A2+). En la investigación participaron más chicas que chicos. Participaron 37 chicas (74%) y 13 chicos (26%). La edad media de los participantes es 17,08 y varía entre 16 y 19 años. Todos los alumnos empezaron a estudiar español en primer grado de la escuela secundaria.

Nadie estudia español en otro instituto o escuela de lenguas, solo un alumno estudia la lengua española a través de Internet, a través de la aplicación Duolingo. Para ampliar su conocimiento del español y de la cultura hispana los alumnos usan otros medios. 22 alumnos (44%) escuchan música, ven series y leen libros en español; 15 alumnos (30%) solo escuchan música en español;

5 alumnos (10%) solo ven series en español, y 8 alumnos (16%) no escuchan música en español, no ven series en español o leen libros en español.

Los alumnos tienen también diferentes objetivos para aprender la lengua española. 8 alumnos (16%) respondieron que solo querían aprender español para aprobar los exámenes, 29 (58%) alumnos respondieron que querían aprender español para satisfacer sus necesidades comunicativas y 13 alumnos (26%) respondieron que querían aprender español para poder hablar como hablantes nativos.

El Gráfico 3 proporciona información sobre la autoevaluación de los participantes de su nivel de competencia lingüística en español:

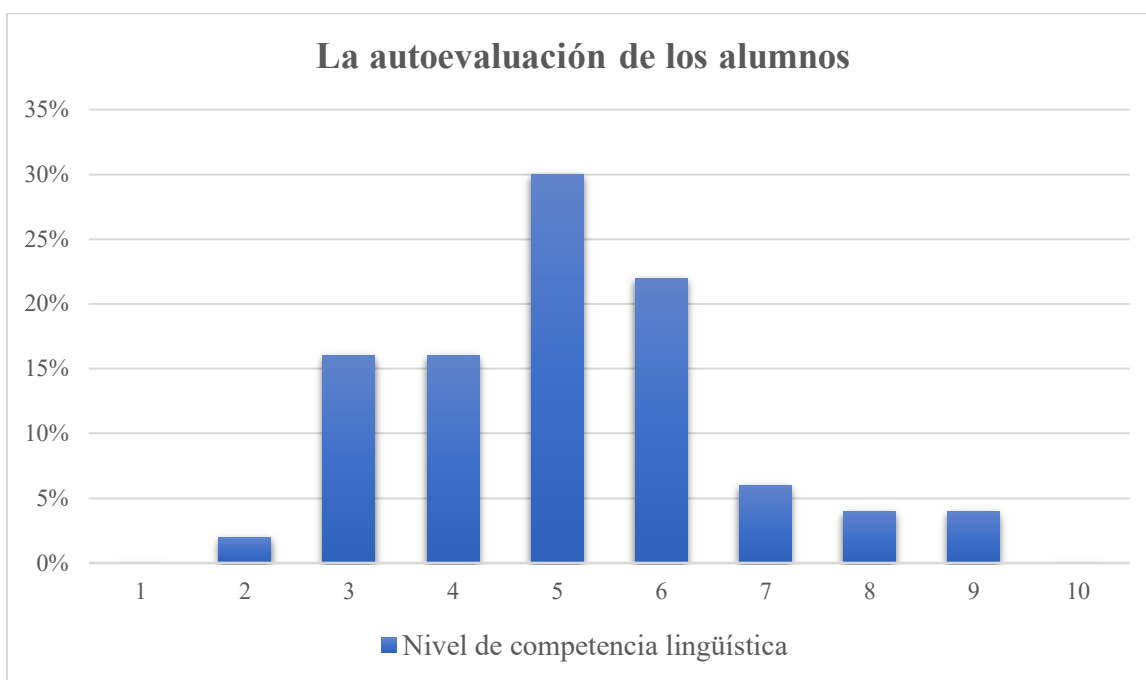


Gráfico 3. La autoevaluación del nivel de competencia lingüística

Como se puede ver en el Gráfico 3, los participantes autoevaluaron su nivel de competencia lingüística en español en una escala de 1 a 10: 1 alumnos (2%) estima su nivel de conocimiento del español con el número 2 en las escala, 8 alumnos (16%) con el 3, 8 alumnos (16%) con el 4, 15 alumnos (30%) con el 5, 11 alumnos (22%) con el 6, 3 alumnos (6%) con el 7, 2 alumnos (4%) con el 8, 2 alumnos (4%) con el 9. La nota media de la autoevaluación de los participantes es 5,08.

6.3. Instrumentos

La autoevaluación es una actividad que requiere tiempo para preparar, conocer los objetivos, los criterios de la realización y que al fin ayuda a fomentar la autonomía de aprendizaje de los alumnos. Esta investigación incluye las preguntas sobre la autoevaluación y las escalas que se usan para la autoevaluación.

En esta investigación el instrumento está dividido en tres partes. Al principio del cuestionario se informa a los participantes sobre el propósito y los objetivos de la investigación, se explica que la participación es voluntaria y que deberían responder sinceramente dado que sus respuestas son anónimas y los resultados se utilizarán solamente para el propósito de la investigación. La primera parte del instrumento de la investigación es el cuestionario sociodemográfico. Se trata de la parte en la que se pide a los participantes que proporcionen la información personal básica: la edad, el género, el grado y la escuela que asisten. También tienen que responder a una serie de preguntas sociodemográficas adicionales. Se les pide que respondan qué tan bien quieren dominar el idioma, si estudian español fuera de la escuela secundaria, si leen libros en español, si escuchan música en español y si ven series o películas en español. Además, se les pide que autoevalúen su nivel de competencia lingüística en la escala de 1 a 10.

La segunda parte del cuestionario y la parte principal son las cuatro categorías con los descriptores para dos niveles de referencia (A1 y A2). Los descriptores para primeras tres categorías son las especificaciones de autoevaluación de *Dialang* (MCER, 2002). Las tres categorías son comprensión de lectura, expresión escrita y comprensión auditiva, cuyas especificaciones se pueden encontrar en el Anejo C del MCER (2002). En el cuestionario están incluidas 5 especificaciones para el nivel A1 y 9 especificaciones para el nivel A2 de la comprensión de lectura; 6 especificaciones para el nivel A1 y 7 especificaciones para el nivel A2 de la expresión escrita; y 4 especificaciones para el nivel A1 y 10 especificaciones para el nivel A2 de la comprensión auditiva. Para la autoevaluación de la categoría expresión e interacción oral se usarán descriptores del cuadro de autoevaluación del MCER (2002). La tercera parte del cuestionario contiene algunas preguntas sobre la actitud de los alumnos hacia la autoevaluación.

En la investigación se usa la versión croata de las especificaciones de autoevaluación *Dialang* y del cuadro de autoevaluación del MCER, esto es, los descriptores están extraídos del MCER en croata (*Zajednički referenti okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje* del año 2005). Se utilizará una versión croata del cuestionario (que se encuentra en el apéndice) para que los participantes comprendan el contenido puesto que se trata de alumnos del español como la lengua extranjera, cuyo nivel de dominio es diferente (segundo y cuarto grado) y se supone que no es demasiado alto. Es necesario que los alumnos entiendan el cuestionario para poder sinceramente responder a las preguntas y para evitar posibles malentendidos en la comprensión. La segunda parte del cuestionario con las cuatro actividades de la lengua en total incluye 47 especificaciones para la autoevaluación y cada especificación se valora según la escala Likert con puntuaciones comprendidas entre 1 y 5 (1 - totalmente en desacuerdo, 2 – en desacuerdo, 3 – indeciso, 4 – de acuerdo, 5 – totalmente de acuerdo).

Para la investigación es fundamental la fiabilidad del cuestionario. Según MCER (2002), las especificaciones de *Dialang* tuvieron altos índices de fiabilidad (alfa de Cronbach: 0,91 para la comprensión de lectura, 0,93 para la comprensión auditiva y 0,94 para la expresión escrita).

6.4. Procedimiento

La investigación se llevó a cabo en marzo y abril del año 2020 entre los alumnos del segundo y cuarto grado de II. gimnazija, X. gimnazija y Klasična gimnazija en Zagreb. El cuestionario descrito en el apartado anterior fue rellenado por los alumnos a través de Internet. La aplicación que se usaba para obtener los datos es la Google Forms, una de las aplicaciones gratuitas desarrollada por la empresa Google. Una vez elaborado el formulario, se remitió por correo electrónico a los profesores, quienes enviaron el enlace a sus alumnos. El proceso duró mucho tiempo porque no todos los alumnos rellenaron el cuestionario, así que era necesario enviarlo varias veces para llegar hasta la cantidad de 50 participantes en esta investigación. Las respuestas de la investigación son anónimas y los resultados se utilizarán solo en esta investigación.

Para el procesamiento estadístico de datos se utilizó el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) en su versión 20. Una vez introducidos los datos en el SPSS, se calculó el factor

de la consistencia interna (Alfa de Cronbach) para comprobar la fiabilidad de los resultados del cuestionario, los valores medios y las desviaciones estándar. Se analizaron más profundamente las especificaciones basándose en los valores medios y las desviaciones estándar.

6.5. Resultados

En este apartado se presentarán los resultados de la investigación según los objetivos definidos. El objetivo principal fue examinar cómo los alumnos de escuelas secundarias evalúan sus conocimientos del español en actividades lingüísticas en base a las especificaciones del *Dialang* y MCER (niveles A1 y A2). Los alumnos evaluaron sus conocimientos con la escala Likert y los datos obtenidos del cuestionario fueron analizados con la ayuda de programa SPSS. También el objetivo fue investigar con qué especificaciones los alumnos están más y con cuáles están menos de acuerdo, investigar las respuestas del segundo y cuarto grado e identificar las actitudes de los alumnos hacia la autoevaluación.

En esta investigación se calculó el coeficiente de consistencia interna, el Alfa de Cronbach que se basa en la media de las correlaciones existentes entre las especificaciones. En este estudio, el coeficiente Alfa de Cronbach (α) indica una alta consistencia interna de toda la escala de la categoría de la comprensión de lectura ($\alpha=0.93$), de la expresión escrita ($\alpha=0.93$), de la comprensión auditiva ($\alpha=0.96$) y de la expresión e interacción oral ($\alpha=0,86$).

6.5.1. Resultados de la autoevaluación por las categorías

La siguiente tabla muestra los resultados obtenidos a la hora de analizar las respuestas de los alumnos en las cuatro categorías. En la Tabla 1 están presentados el número de los alumnos (N), los valores medios (M) y las desviaciones estándar (SD) de las cuatro categorías (y sus subcategorías, es decir, los resultados en los niveles A1 y A2 de cada categoría).

Categorías	N	M	SD
Comprensión de lectura	50	55,24	9,03
A1 – comprensión de lectura	50	22,26	2,50

A2 – comprensión de lectura	50	32,98	7,15
Expresión escrita	50	50,40	8,66
A1 – expresión escrita	50	25,16	3,98
A2 – expresión escrita	50	25,24	5,38
Comprensión auditiva	50	52,90	12,59
A1 – comprensión auditiva	50	16,20	3,75
A2 – comprensión auditiva	50	36,70	9,21
Expresión e interacción oral	50	22,06	4,24
A1 – expresión e interacción oral	50	11,54	2,36
A2 – expresión e interacción oral	50	10,52	2,15

Tabla 1: Los resultados de todas las categorías - los valores medios

Como se puede ver en la Tabla 1, la categoría de la comprensión de lectura contiene 14 especificaciones para los dos niveles (A1 y A2). Al observar los valores medios, se puede entender que el valor medio de todos los participantes en la categoría de la comprensión de lectura es 55,24 con una desviación estándar de 9,03, lo que indica un valor por encima del promedio ya que el rango teórico (la diferencia entre el valor más bajo y el valor más alto) de las respuestas es de 14 a 70 (el promedio siendo 42). El rango real de la muestra es de 34 a 70, lo que indica que hubo alumnos que dieron máxima puntuación a todas las especificaciones en la categoría comprensión de lectura. La categoría de la comprensión de lectura contiene 14 especificaciones de las que 5 pertenecen al nivel A1 y 9 pertenecen al nivel A2. Analizando cómo los alumnos evaluaron sus conocimientos en base a las 5 especificaciones del nivel A1 y las 9 del nivel A2 en la categoría comprensión de lectura se obtuvieron siguientes resultados. El valor medio de los resultados de la categoría comprensión de lectura en el nivel A1 es 22,26 con una desviación estándar de 2,50 y el valor medio en el nivel A2 es 32,98 con una desviación estándar de 7,15. El rango teórico de las respuestas en el nivel A1 es de 5 a 25 (el promedio es 15) y en el nivel A2 es de 9 a 45 (el promedio es 27). Sin embargo, el rango real de las respuestas de los participantes en este estudio en el nivel A1 es de 15 a 25, y en el nivel A2 es de 19 a 45. Los resultados de los participantes en los dos niveles se encuentran por encima de su promedio.

La segunda categoría es la expresión escrita que contiene en total 13 especificaciones (A1 y A2). El valor medio de la categoría expresión escrita es 50,40 con una desviación estándar de 8,66, lo que de nuevo indica un valor por encima del promedio dado que el rango teórico de las respuestas es de 13 a 65 (el promedio siendo 39). Asimismo, el rango real de las respuestas de la muestra es de 30 a 65, lo que significa que hubo alumnos que en esta categoría también dieron máxima puntuación a todos los descriptores en los dos niveles. Esta categoría contiene 6 descriptores para el nivel A1 y 7 descriptores para el nivel A2. La mayoría de los alumnos muestra los resultados superiores al promedio en el nivel A1 y en el nivel A2. El valor medio de los resultados de la expresión escrita en el nivel A1 es 25,16 con una desviación estándar de 3,98 y el valor medio en el nivel A2 es 25,24 con una desviación estándar de 5,38. En el nivel A1 de la expresión escrita el rango teórico de las respuestas fue de 6 a 30 (el promedio es 18) y en el nivel A2 el rango teórico es de 7 a 35 (el promedio es 21). Los resultados en el nivel A1 están más por encima del promedio, esto es, los alumnos están más de acuerdo con los descriptores del nivel A1 que en el nivel A2. Además, el rango real de las respuestas en el nivel A1 es de 16 a 30, mientras que en el nivel A2 es de 14 a 35.

La tercera categoría es la comprensión auditiva que en total contiene 14 especificaciones (A1 y A2). El valor medio de todos los participantes de la comprensión auditiva es 52,90 con una desviación estándar de 12,59, lo que significa que el valor medio está por encima del promedio ya que el rango teórico en esta categoría es de 14 a 70 (el promedio es 42). El rango real de las respuestas de los alumnos es de 34 a 70. Asimismo, como la categoría de la comprensión auditiva y la de la comprensión de lectura tienen el mismo número de especificaciones se pueden comparar los valores medios y aunque el valor medio de la categoría de la comprensión auditiva está por encima del promedio todavía está debajo del valor medio de la categoría comprensión de lectura. La categoría de la comprensión auditiva contiene 14 descriptores de los que 4 pertenecen al nivel A1 y 10 pertenecen al nivel A2. Los resultados de los alumnos se encuentran por encima del promedio en el nivel A1 y en el nivel A2 ya que en el nivel A1 el valor medio es 16,20 con una desviación estándar de 3,75 y el valor medio en el nivel A2 es 36,70 con una desviación estándar de 9,21. El rango teórico en el nivel A1 de la comprensión auditiva es de 4 a 20 (el promedio es 12) y en el nivel A2 el rango teórico es de 10 a 50 (el promedio es 30). El rango real de las respuestas de los participantes en el nivel A1 es de 4 a 20 y en el nivel A2 es de 12 a 50.

La última categoría es la expresión e interacción oral que contiene en total 6 especificaciones. La categoría expresión e interacción oral tiene el rango teórico de las respuestas de 6 a 30, mientras que los participantes en esta categoría tuvieron un rango real de 12 a 30. El valor medio de la categoría expresión e interacción oral es 22,06 con una desviación estándar de 4,24. El promedio del rango teórico es 18, lo que indica que el valor medio está por encima del promedio en esta categoría. La categoría de la expresión e interacción oral contiene 6 descriptores de los que 3 pertenecen al nivel A1 y 3 pertenecen al nivel A2. Al analizar las respuestas a las 3 especificaciones del nivel A1 y a las 3 del nivel A2 de la categoría de la expresión e interacción oral se obtuvieron siguientes resultados. El valor medio de la categoría expresión e interacción oral en el nivel A1 es 11,54 con una desviación estándar de 2,36 y el valor medio de la misma categoría en el nivel A2 es 10,52 con una desviación de 2,15. El rango teórico de las respuestas en el nivel A1 y en el nivel A2 es de 3 a 15, mientras que el rango real para el nivel A1 es de 7 a 15 y para el nivel A2 es de 5 a 15. El promedio del rango teórico en los dos niveles es 9, lo que indica que los resultados en los dos niveles están por encima del promedio, aunque el valor medio del nivel A1 es un poco más grande que el valor medio del nivel A2.

6.5.2. Resultados de cada especificación

La siguiente tabla representa los valores medios de cada especificación dentro de la categoría de la comprensión de lectura:

	Comprensión de lectura – descriptores	N	M	SD
	A1			
1.	Puedo entender la idea general de textos informativos sencillos y breves y las descripciones sencillas, especialmente si contienen ilustraciones que ayuden a explicar el texto.	50	4,58	0,61
2.	Puedo entender textos muy cortos y sencillos, con la ayuda de palabras que me resulten familiares y de expresiones básicas, releyendo, por ejemplo, partes del texto	50	4,44	0,68
3.	Puedo seguir instrucciones escritas, breves y sencillas, especialmente si contienen ilustraciones.	50	4,62	0,53
4.	Puedo reconocer nombres corrientes, palabras y expresiones muy sencillas, en anuncios sencillos, en las situaciones más habituales.	50	4,30	0,79

5.	Puedo entender mensajes breves y sencillos, por ejemplo, en una postal.	50	4,32	0,65
	A2			
6.	Puedo entender textos breves y sencillos que contengan palabras muy corrientes, incluyendo algunas palabras internacionales de uso común.	50	4,36	0,80
7.	Puedo entender textos breves y sencillos, escritos en un lenguaje cotidiano corriente.	50	3,72	1,14
8.	Puedo entender textos breves y sencillos relacionados con mi trabajo.	50	3,60	0,93
9.	Puedo encontrar información específica en materiales cotidianos sencillos, como anuncios publicitarios, folletos, menús y horarios.	50	3,74	0,90
10.	Puedo identificar información específica en materiales sencillos, como cartas, folletos y artículos breves de periódico que describan acontecimientos.	50	3,38	1,01
11.	Puedo entender cartas personales cortas.	50	3,68	1,06
12.	Puedo entender cartas y faxes normales, relativos a temas cotidianos.	50	3,28	1,07
13.	Puedo entender instrucciones sencillas sobre aparatos de uso común en la vida diaria como, por ejemplo, un teléfono público.	50	3,26	1,19
14.	Puedo entender las señales y los avisos que se encuentran usualmente en lugares públicos como calles, restaurantes, estaciones de tren y en los lugares de trabajo.	50	3,96	0,86

Tabla 2: Los resultados de la categoría de la comprensión escrita - los valores medios

En la categoría comprensión de lectura las especificaciones con los valores medios más altos son las siguientes especificaciones: la especificación 3 con el valor medio de 4,62 y con una desviación estándar de 0,53; la especificación 1 con el valor medio de 4,58 y una desviación estándar de 0,61; y la especificación 2 con el valor medio de 4,44 y una desviación estándar de 0,68. La especificación 3 es también la especificación con el valor medio más alto de todas las categorías dentro de la investigación. Las especificaciones con los valores medios más bajos son: la especificación 13 con el valor medio de 3,26 y una desviación estándar de 1,19; la especificación 12 con el valor medio de 3,28 y una desviación estándar de 1,07; y la especificación 10 con el valor medio 3,38 y una desviación estándar de 1,01.

En la Tabla 3 están representados los valores medios de cada especificación dentro de la categoría expresión escrita:

	Expresión escrita - descriptores	N	M	SD
	A1			

15.	Puedo escribir notas sencillas a los amigos	50	4,22	0,86
16.	Puedo describir el lugar donde vivo.	50	4,32	0,71
17.	Puedo rellenar formularios con datos personales.	50	4,30	0,79
18.	Puedo escribir expresiones y frases sencillas aisladas.	50	3,92	0,92
19.	Puedo escribir una postal breve y sencilla.	50	4,02	0,94
20.	Puedo escribir cartas y notas breves con la ayuda de un diccionario	50	4,38	0,73
	A2			
21.	Puedo hacer descripciones breves y básicas sobre acontecimientos y actividades.	50	3,48	1,09
22.	Puedo escribir cartas personales muy sencillas, expresando agradecimiento o disculpándome.	50	3,78	0,89
23.	Puedo escribir notas y textos breves y sencillos relativos a asuntos cotidianos.	50	3,86	0,88
24.	Puedo describir planes y proyectos.	50	3,48	0,97
25.	Puedo explicar lo que me gusta o no me gusta de algo.	50	3,94	0,89
26.	Puedo describir a mi familia, mis condiciones de vida, mis estudios y mi trabajo actual o más reciente.	50	3,72	0,99
27.	Puedo escribir notas sencillas a los amigos.	50	2,98	1,02

Tabla 3: Los resultados de la categoría de la expresión escrita - los valores medios

Como se puede notar en la Tabla 3, en la categoría expresión escrita las especificaciones con los valores medios más altos, es decir, tres especificaciones con mayor puntuación son la especificación 20 con el valor medio de 4,38 y con una desviación estándar de 0,73; la especificación 16 con el valor medio de 4,32 y una desviación estándar de 0,71; y la especificación 17 con el valor medio de 4,30 y una desviación estándar de 0,79. Las especificaciones con los valores más bajos, esto es, las especificaciones con menor puntuación son la especificación 27 con el valor medio de 2,98 y una desviación estándar de 1,02; la especificación 24 con el valor medio de 3,48 y una desviación estándar de 0,97; y la especificación 21 con el valor medio 3,48 y una desviación estándar de 1,09. La especificación 27 es la especificación con la puntuación más baja de todas las categorías en el cuestionario.

La siguiente tabla representa los valores medios de cada especificación dentro de la categoría de la comprensión auditiva:

	Comprensión auditiva - descriptores	N	M	SD
	A1			

28.	Puedo entender expresiones habituales referidas a necesidades cotidianas sencillas, si me las dicen con claridad, despacio y más de una vez.	50	3,90	1,13
29.	Puedo seguir un discurso lento y articulado con claridad, con pausas largas para poder entender el significado.	50	4,08	1,05
30.	Puedo entender preguntas e instrucciones y seguir indicaciones breves y sencillas.	50	3,86	1,18
31.	Puedo entender números, precios y horas	50	4,36	0,92
	A2			
32.	Puedo entender lo bastante como para realizar intercambios sencillos y cotidianos sin demasiado esfuerzo.	50	3,42	1,01
33.	Puedo identificar generalmente el tema de conversación, si se habla despacio y con claridad.	50	3,96	1,09
34.	Puedo entender generalmente un discurso claro y en lengua estándar sobre asuntos conocidos, aunque en una situación real puede que tenga que pedir que me lo repitan o que me lo vuelvan a formular.	50	3,74	1,14
35.	Puedo entender lo bastante como para poder solucionar las necesidades concretas de la vida diaria, siempre que se hable claro y despacio.	50	3,64	1,01
36.	Puedo entender frases y expresiones referidas a necesidades inmediatas.	50	3,42	1,07
37.	Puedo desenvolverme y realizar gestiones sencillas en tiendas, oficinas de correos y bancos.	50	3,22	1,15
38.	Puedo entender indicaciones sencillas sobre cómo ir de un lugar a otro a pie o en transporte público.	50	4,02	1,04
39.	Puedo entender la información esencial de breves pasajes grabados relacionados con asuntos cotidianos previsibles, siempre que se hable despacio y con claridad.	50	3,58	1,18
40.	Puedo identificar la idea principal de noticias televisadas sobre acontecimientos, accidentes, etc. cuando hay material visual que ilustra el comentario.	50	4,00	1,03
41.	Puedo captar la idea principal de mensajes y avisos, si son cortos, claros y sencillos.	50	3,70	1,20

Tabla 4: Los resultados de la categoría de la comprensión auditiva - los valores medios

En la categoría comprensión auditiva las especificaciones con los valores medios más altos son dos especificaciones que pertenecen a diferentes niveles. Las tres especificaciones con mayor puntuación son la especificación 31 del nivel A1, con el valor medio de 4,36 y una desviación estándar de 0,92; la especificación 29 también del nivel A1 con el valor medio de 4,08 y una desviación estándar de 1,05; y la del nivel A2, es decir, la especificación con el valor medio de 4,02 y una desviación estándar de 1,04. Las especificaciones con los valores medios más bajos son la especificación 37 con el valor medio de 3,22 y una desviación estándar de 1,15; la especificación

32 con el valor medio de 3,42 y una desviación estándar de 1,01; y la especificación 36 con el valor medio 3,42 y una desviación estándar de 1,07.

La Tabla 5 representa los valores medios de cada especificación dentro de la categoría de la expresión e interacción oral:

	Expresión e interacción oral - descriptores	N	M	SD
	A1			
42.	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.	50	4,06	0,79
43.	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir.	50	3,84	0,98
44.	Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	50	3,64	1,03
	A2			
45.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.	50	3,52	0,93
46.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos.	50	3,32	0,87
47.	Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.	50	3,68	0,94

Tabla 5: Los resultados de la categoría de la expresión e interacción oral - los valores medios

En la categoría expresión e interacción oral las especificaciones con los valores medios más altos son la especificación 42 con el valor medio de 4,06 y con una desviación estándar de 0,79; y la especificación 43 con el valor medio de 3,84 y una desviación estándar de 0,98. Las especificaciones con los valores medios más bajos, esto es, las dos especificaciones con menor puntuación en la categoría expresión e interacción oral son la especificación 46 con el valor medio de 3,32 y una desviación estándar de 0,87; y la especificación 45 con el valor medio de 3,52 y con una desviación estándar de 0,93.

6.5.3. Resultados de autoevaluación del segundo y cuarto grado

La siguiente tabla representa los valores medios de los alumnos del segundo grado en los niveles A1 y A2 de las cuatro categorías (comprensión de lectura, expresión escrita, comprensión auditiva, expresión e interacción oral):

Categorías	N	M	SD
Comprensión de lectura – A1	25	22,00	2,61
Comprensión de lectura – A2	25	31,96	6,50
Expresión escrita – A1	25	24,68	3,72
Expresión escrita – A2	25	24,36	4,72
Comprensión auditiva – A1	25	16,24	2,91
Comprensión auditiva– A2	25	34,96	7,80
Expresión e interacción oral – A1	25	11,52	2,28
Expresión e interacción oral – A2	25	10,40	2,14

Tabla 6: Los resultados de todas las categorías para el segundo grado - los valores medios

La Tabla 6 demuestra los resultados de la autoevaluación de los alumnos del segundo grado en todas las categorías. En la categoría comprensión de lectura en el nivel A1, el valor medio de las respuestas de los alumnos del segundo grado es 22,00 con una desviación estándar de 2,61, mientras que en el nivel A2 de la misma categoría el valor medio es 31,96 con una desviación estándar de 6,50. El rango teórico en el nivel A1 es de 5 a 25 (el promedio es 15) y el rango real del segundo grado es de 15 a 25. En el nivel A2 el rango teórico es de 9 a 45 (el promedio es 27) y el rango real del segundo grado es de 19 a 42. Los resultados del segundo grado en la categoría comprensión de lectura en el nivel A1 y en el nivel A2 están por encima del promedio.

En la categoría de la expresión escrita en el nivel A1 el valor medio de los alumnos del segundo grado es 24,68 con una desviación estándar de 3,72 y en el nivel A2 el valor medio del segundo grado es 24,36 con una desviación estándar de 4,72. Asimismo, el rango teórico en el nivel A1 es de 6 a 30 (el promedio es 18) y el rango real del segundo es de 16 a 30, mientras que en el nivel A2 el rango teórico es de 7 a 35 (el promedio es 21) y el rango real del segundo grado es de 15 a

32. En el segundo grado no hubo alumnos que están totalmente de acuerdo con todas las especificaciones de la categoría.

En la categoría comprensión auditiva el valor medio de las respuestas de los alumnos del segundo grado es 16,24 con una desviación estándar de 2,91 mientras que en el nivel A2 el valor medio es 34,96 con una desviación estándar de 7,80. El rango teórico es de 4 a 20 (el promedio es 12) con el rango real del segundo grado de 12 a 20, mientras que en el nivel A2 el rango teórico es de 10 a 50 (el promedio es 30) con el rango real del segundo grado de 19 a 48. Los resultados del segundo grado en los niveles A1 y A2 están por encima del promedio.

En la categoría de la expresión e interacción oral en el nivel A1 el valor medio de las respuestas de los alumnos del segundo grado es 11,52 con una desviación estándar de 2,28 y en el nivel A2 el valor medio del segundo grado es 10,40 con una desviación de 2,14. Asimismo, el rango teórico en los niveles A1 y A2 es de 3 a 15 (el promedio es 9), mientras que el rango real del segundo grado en el nivel A1 es de 7 a 15 y en el nivel A2 es de 6 a 15. Hubo alumnos del segundo grado que dieron máxima puntuación a todas las especificaciones de la categoría expresión e interacción oral.

En la Tabla 7 están representados los valores medios de los alumnos del cuarto grado en los niveles A1 y A2 de las cuatro categorías (comprensión de lectura, expresión escrita, comprensión auditiva, expresión e interacción oral):

Categorías	N	M	SD
Comprensión de lectura – A1	25	22,52	2,40
Comprensión de lectura – A2	25	34,00	7,74
Expresión escrita – A1	25	25,64	4,24
Expresión escrita – A2	25	26,12	5,94
Comprensión auditiva – A1	25	16,16	4,50
Comprensión auditiva– A2	25	38,44	10,30
Expresión e interacción oral – A1	25	11,56	2,48
Expresión e interacción oral – A2	25	10,64	2,20

Tabla 7: Los resultados de todas las categorías para el cuarto grado - los valores medios

La Tabla 7 demuestra los resultados de la autoevaluación de los alumnos del cuarto grado en todas las categorías. En el nivel A1 en la categoría comprensión de lectura en el nivel A1 el valor medio de las respuestas de los alumnos del cuarto grado es 22,52 con una desviación estándar de 2,40, mientras que en el nivel A2 el valor medio es 34,00 con una desviación estándar de 7,74. El rango teórico en el nivel A1 es de 5 a 25 (el promedio es 15) con el rango real del cuarto grado de 17 a 25, en tanto que en el nivel A2 el rango teórico es de 9 a 45 (el promedio es 27) con el rango real de 19 a 45. Los resultados del cuarto grado en los niveles A1 y A2 están por encima del promedio.

En la categoría de la expresión escrita los resultados de los alumnos del cuarto grado están superiores al promedio en los niveles A1 y A2. En esta categoría en el nivel A1 el valor medio de las respuestas de los alumnos del cuarto grado es 25,64 con una desviación estándar de 4,24 y en el nivel A2 el valor medio del cuarto grado es 26,12 con una desviación estándar de 5,94. El rango teórico en el nivel A1 es de 6 a 30 (el promedio es 18) con el rango real del cuarto grado de 16 a 30. En el nivel A2 el rango teórico es de 7 a 35 (el promedio es 21) con el rango real del cuarto grado de 14 a 35. Entre los alumnos del cuarto grado hubo alumnos que dieron puntuación máxima a todas las especificaciones de la categoría de la expresión escrita.

En la categoría comprensión auditiva el valor medio de las respuestas de los alumnos del cuarto grado es 16,16 con una desviación estándar de 4,50, en tanto que en el nivel A2 el valor medio del cuarto grado en el nivel A2 es 38,44 con una desviación estándar de 10,30. El rango teórico en el nivel A1 es de 4 a 20 (el promedio es 12) con el rango real del cuarto grado de 4 a 20, mientras que en el nivel A2 el rango teórico es de 10 a 50 (el promedio es 30) con el rango real del cuarto grado de 12 a 50. Los resultados de los dos niveles están por encima del promedio, y en los dos niveles hubo alumnos que se autoevaluaron con mayor puntuación en esta categoría.

En la categoría de la expresión e interacción oral los resultados de los alumnos del cuarto grado están superiores al promedio en los niveles A1 y A2. En la categoría de la expresión e interacción oral en el nivel A1 el valor medio de los alumnos del cuarto grado es 11,56 con una desviación estándar de 2,48, y en el nivel A2 el valor medio del cuarto grado es 10,64 con una desviación

estándar de 2,20. El rango teórico en el nivel A1 es de 3 a 15 (el promedio es 9) y el rango real del cuarto grado es de 7 a 15, mientras que en el nivel A2 el rango teórico es igual al del nivel A1, es decir, es de 3 a 15 (el promedio es 9) con el rango real del cuarto grado de 5 a 15.

6.5.4. Actitudes hacia la autoevaluación

En este apartado se van a exponer las actitudes de los alumnos del segundo y cuarto grado del español como lengua extranjera hacia la autoevaluación en general y hacia su autoevaluación dentro del cuestionario. Los alumnos tuvieron que responder a dos preguntas sobre su actuación al rellenar el cuestionario. Cuando se les preguntó a los alumnos si fue fácil o difícil para ellos evaluar sus conocimientos, el 48% de los alumnos respondieron que fue fácil y el 52% respondió que fue difícil autoevaluarse. En la segunda pregunta, sobre su objetividad al autoevaluarse en el cuestionario, el 2% respondió que era poco objetivo al autoevaluarse, el 78% de los alumnos respondieron que eran medio objetivos y el 20% de los alumnos respondieron que eran muy objetivos.

Los alumnos también tuvieron que responder a unas preguntas sobre la autoevaluación en general. A la pregunta abierta sobre el propósito de la autoevaluación, las respuestas de los alumnos varían. La mitad de los alumnos o el 54% escribió que la autoevaluación servía para evaluar su propio conocimiento. Un alumno además de escribir que sirve para evaluar su conocimiento escribió también que servía para motivarse a sí mismo a estudiar. El 12% de los alumnos piensan que la autoevaluación sirve para tomar conciencia de sí mismo, el 12% piensa que sirve para detectar puntos fuertes y débiles para ver en qué áreas hay que trabajar más. El 6% piensa que la autoevaluación sirve para avanzar en el aprendizaje, el 2% cree que sirve para mejorar las clases del español en las escuelas secundarias, el 2% cree que propósito de la autoevaluación es el seguimiento del progreso de aprendizaje, el 2% cree que sirve para saber qué tan lejos está de su objetivo de aprendizaje. El 2% piensa que la autoevaluación probablemente sirve para la tesina, el 4% no sabe para qué sirve, el 4% piensa que la autoevaluación no tiene sentido. El 2% se opone a la autoevaluación y la desprecia porque a veces le resulta difícil evaluar su conocimiento, especialmente en este cuestionario con las descripciones y sin tener la oportunidad de evaluar su conocimiento en situaciones auténticas.

El siguiente gráfico proporciona información sobre la inclusión de la autoevaluación en la enseñanza de ELE:



Gráfico 4. La autoevaluación como la parte integral de la enseñanza de ELE

Como se puede notar en el Gráfico 4, la mayoría de los alumnos (72%) responde que la autoevaluación no es una parte integral de la enseñanza del español como la lengua extranjera, mientras que el 28% de los alumnos afirman que sí lo es. El 58% de los alumnos que afirman que la autoevaluación es parte integral de su proceso de proceso de la enseñanza-aprendizaje respondieron que en la clase trabajan con la tabla de autoevaluación y ningún alumno respondió que escribe el diario de clase (para anotar su progreso, o lo que había aprendido en la escuela), mientras que el resto (42%) escribió que su opción no estaba especificada en el cuestionario.

La mayoría de los alumnos (72%) expresan que no suelen practicar la autoevaluación en casa y el resto (28%) escribió que ellos practicaban la autoevaluación en casa.

6.6. Discusión

En el párrafo anterior se han presentado los resultados de la investigación y en este apartado los resultados se explicarán. Se va a observar la información obtenida y se va a relacionar con los resultados para determinar si las hipótesis son correctas.

El primer objetivo fue determinar cómo los alumnos evalúan su conocimiento en diferentes categorías y en diferentes niveles. Por lo tanto, se analizaron las respuestas de los alumnos en cada categoría, se analizaron todas las especificaciones dentro de la categoría, sin hacer la diferencia entre los niveles A1 y A2. Los valores medios de las respuestas de los participantes en varias categorías (M=55,24 para 14 especificaciones de comprensión de lectura, M=50,4 para 13 especificaciones de expresión escrita; M=52,9 para 14 especificaciones de comprensión auditiva; M=22,06 para 6 especificaciones de expresión e interacción oral) se encuentran por encima del promedio. La mayoría de los alumnos están de acuerdo con las especificaciones de cada categoría. Además, en base a los valores medios y el número de las especificaciones se puede concluir que los alumnos están más de acuerdo con las especificaciones en la categoría de la comprensión de lectura, después con las de la expresión escrita, de la comprensión auditiva y están menos de acuerdo con las especificaciones de la expresión e interacción oral. El rango real de las respuestas del estudio varía dependiendo de la categoría, pero lo que todas las categorías tienen en común es que el máximo del rango real es el mismo que el máximo del rango teórico, lo que indica que hubo alumnos que dieron una puntuación máxima a todas las especificaciones dentro de cada categoría individual en los dos niveles (A1 y A2). En ninguna de las categorías el mínimo del rango teórico y el mínimo del rango real es el mismo, por lo tanto, se puede concluir que ningún alumno está en desacuerdo con una categoría entera, es decir, con todas las especificaciones dentro de esa categoría. Para determinar si la hipótesis que los alumnos evaluarán que su conocimiento es más alto en el nivel A1 que en el nivel A2 y que los resultados estarán por encima del promedio teórico en el nivel A1 y en el nivel A2 es necesario analizar las categorías en los niveles A1 y A2, y comparar los valores medios de cada categoría con los promedios teóricos para ver en qué nivel existe mayor diferencia entre los resultados de la autoevaluación.

En el nivel A1, los resultados de las respuestas de los participantes, esto es, los valores medios (M=22,26 para 5 especificaciones de comprensión de lectura, M=25,16 para 6 especificaciones de

expresión escrita; $M=16,2$ para 4 especificaciones de comprensión auditiva; $M=11,54$ para 3 especificaciones de expresión e interacción oral) se encuentran por encima del promedio. Los valores medios en el nivel A1 (los de las categorías de comprensión de lectura, de expresión escrita, y de comprensión auditiva) están más cercanos al valor más alto de la muestra (el máximo) que al promedio teórico de las categorías determinadas, mientras que el valor medio en la categoría expresión e interacción oral está más cerca al promedio teórico. Igualmente, en base a los valores medios y el número de las especificaciones se puede concluir que los alumnos están más de acuerdo con las especificaciones de comprensión de lectura, después con las de expresión escrita, de comprensión auditiva y están menos de acuerdo con las especificaciones de expresión e interacción oral, pero en esa categoría también están por encima del promedio. Asimismo, en el nivel A2 los valores medios están por encima del promedio ($M=32,98$ para 9 especificaciones de comprensión de lectura, $M=25,24$ para 7 especificaciones de expresión escrita; $M=36,7$ para 10 especificaciones de comprensión auditiva; $M=10,52$ para 3 especificaciones de expresión e interacción oral). En el nivel A2 los valores medios en todas las categorías están más cerca al promedio teórico que al valor más alto de la muestra (el máximo teórico), pero todavía están por encima del promedio. En base al número y a los valores medios de las especificaciones se puede concluir que los alumnos están más de acuerdo con las especificaciones en la categoría de la comprensión auditiva, después con las de la comprensión de lectura, con las de la expresión escrita y están menos de acuerdo con las especificaciones de la expresión e interacción oral. Los alumnos en los dos niveles dieron más puntuaciones a las actividades receptivas que a las productivas. Por lo tanto, se puede concluir que la primera hipótesis es correcta, los resultados en el nivel A1 y en el nivel A2 están por encima del promedio, excepto que los resultados del nivel A2 están más cerca al promedio teórico de la muestra. Los alumnos, según los resultados, autoevaluaron que su conocimiento es mejor en el nivel A1 que en el A2.

El segundo objetivo fue examinar con cuál de las especificaciones de cada categoría en los niveles A1 y A2 los alumnos están más de acuerdo y con cuáles están menos de acuerdo. En la categoría comprensión de lectura las especificaciones con los valores medios más altos, es decir, las especificaciones con las que los alumnos están más de acuerdo son las especificaciones que pertenecen al nivel A1. La mayoría de los alumnos, según los resultados, puede seguir instrucciones escritas, breves y sencillas, especialmente si contienen ilustraciones, puede entender

la idea general de textos informativos sencillos y breves y las descripciones sencillas, especialmente si contienen ilustraciones, puede entender textos muy cortos y sencillos, con la ayuda de palabras familiares y de expresiones básicas, releendo partes del texto. Asimismo, las tres especificaciones de esta categoría son también las especificaciones con los valores medios más altos de todas las categorías investigadas en el cuestionario. Además, las especificaciones con los valores más bajos son las que pertenecen al nivel A2. Según los resultados, algunos alumnos piensan que no pueden entender bien instrucciones sencillas sobre aparatos de uso común en la vida diaria, que no pueden entender bien cartas y faxes normales, relativos a temas cotidianos o identificar información específica en materiales sencillos, como cartas, folletos y artículos breves de periódico. En la categoría de la comprensión de lectura los alumnos están más de acuerdo con las especificaciones para el nivel A1 y están menos de acuerdo con las especificaciones para el nivel A2.

Asimismo, en la categoría expresión escrita las especificaciones con los valores medios más altos también son las especificaciones que pertenecen al nivel A1. La mayoría de los alumnos en la categoría expresión escrita cree que puede escribir cartas y notas breves con la ayuda de un diccionario, que puede describir el lugar donde vive, que puede rellenar formularios con datos personales. Las especificaciones con los valores medios más bajos, esto es, las que recibieron menos puntuación que otras son las que pertenecen al nivel A2. Algunos alumnos piensan que no son muy capaces de escribir notas sencillas a los amigos, de describir planes y proyectos, o de hacer descripciones breves y básicas sobre acontecimientos y actividades. Una de las especificaciones de la categoría de la expresión escrita para el nivel A2, exactamente la especificación 27 (“Puedo escribir notas sencillas a los amigos”), es incluso la especificación con el valor más bajo de todas las categorías del cuestionario. En la categoría de la expresión escrita los alumnos están más de acuerdo con las especificaciones para el nivel A1 y están menos de acuerdo con las especificaciones para el nivel A2.

Sin embargo, en la categoría comprensión auditiva las especificaciones con los valores medios más altos son dos especificaciones que pertenecen al nivel A1 y una que pertenece al nivel A2. Las tres especificaciones con mayor puntuación son la especificación 31 (“Puedo entender números, precios y horas”) del nivel A1, la especificación 29 (“Puedo seguir un discurso lento y

articulado con claridad, con pausas largas para poder entender el significado”) también del nivel A1 y especificación 38 (“Puedo entender indicaciones sencillas sobre cómo ir de un lugar a otro a pie o en transporte público”) que pertenece al nivel A2. Las especificaciones con los valores medios más bajos, es decir, las que recibieron menos puntuación que otras son todas del nivel A2. Algunos alumnos piensan que no pueden desenvolverse y realizar bien gestiones sencillas en tiendas, oficinas de correos y bancos, que no pueden entender lo bastante como para realizar intercambios sencillos y cotidianos sin demasiado esfuerzo y que no pueden entender bien frases y expresiones referidas a necesidades inmediatas. En esta categoría los alumnos están menos de acuerdo con las especificaciones para el nivel A2 y están más de acuerdo con las dos especificaciones del nivel A1 y con una especificación del nivel A2.

En la categoría expresión e interacción oral las especificaciones con los valores medios más altos de nuevo son las especificaciones que pertenecen al nivel A1. La mayoría de los alumnos piensa que puede utilizar expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vive y las personas que conoce y que puede participar en una conversación de forma sencilla si la otra persona está dispuesta a repetir o decir con otras palabras lo que ha dicho y a una velocidad más lenta. En la categoría expresión e interacción oral las especificaciones con los valores medios más bajos son las que pertenecen al nivel A2. Algunos alumnos piensan que no pueden comunicarse bien en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos y que no pueden utilizar una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a su familia y otras personas, sus condiciones de vida, su origen educativo y su trabajo actual o el último que tuvieron. En la categoría de la expresión e interacción oral los alumnos están más de acuerdo con las especificaciones para el nivel A1 y están menos de acuerdo con las especificaciones para el nivel A2. Por lo tanto, se puede concluir que en cada categoría del cuestionario las especificaciones con las que los alumnos están más de acuerdo son las especificaciones del nivel A1 y las especificaciones con las que los alumnos están menos de acuerdo son las especificaciones del nivel A2, lo que indica que la segunda hipótesis es correcta.

El tercer objetivo de la investigación fue investigar los resultados de la autoevaluación en diferentes categorías en el nivel A1 y el nivel A2 de los alumnos del segundo y cuarto grado. En el nivel A1 en las categorías de la comprensión de lectura, la expresión escrita, la comprensión

auditiva y la expresión e interacción oral los resultados del cuarto grado (M=22,52 de comprensión de lectura, M=25,64 de expresión escrita; M=16,16 de comprensión auditiva; M=11,56 de expresión e interacción oral) están por encima del promedio teórico, igual que los resultados del segundo grado (M=22 de comprensión de lectura, M=24,68 de expresión escrita; M=16,24 de comprensión auditiva, M=11,52 de expresión e interacción oral). Los alumnos de los dos grados en el periodo de hacer la investigación ya deberían haber dominado todo lo descrito dentro de las categorías en el nivel A1 puesto que los alumnos del segundo al final de grado acaban con su manual Embarque 1 (que está diseñado para el nivel A1) y el año próximo, en el tercer grado continuarán con el manual Embarque 2 (que está diseñado para el nivel A2). Los resultados están por encima del promedio, es decir, los alumnos de los dos grados autoevaluaron que están de acuerdo con lo que está descrito dentro de las categorías del nivel A1.

Para confirmar si la tercera hipótesis es correcta es necesario también analizar los resultados de dos grados en el nivel A2. En el nivel A2 los resultados del segundo grado (M=31,96 de comprensión de lectura, M= 24,36 de expresión escrita; M=34,96 de comprensión auditiva; M=10,40 de expresión e interacción oral) y del cuarto grado (M=34 de comprensión de lectura, M=26,12 de expresión escrita; M=38,44 de comprensión auditiva; M=10,64 de expresión e interacción oral) están por encima del promedio teórico. En el nivel A1 los resultados de los dos grados están por encima del promedio, pero la hipótesis no puede ser completamente correcta ya que en el nivel A2 los resultados del segundo grado no están por debajo del promedio. La tercera hipótesis es incorrecta porque los alumnos del segundo grado sobrestimaron su conocimiento en el nivel A2. El resultado se puede parcialmente explicar con el hecho de que los alumnos no sabían que el cuestionario constaba de las especificaciones de dos diferentes niveles y que el límite entre los niveles A1 y A2 no estaba destacado en el cuestionario. Sin embargo, las especificaciones para los dos niveles son breves, claras y los alumnos pudieron entender y pensar sobre lo que saben y pueden hacer y lo que todavía no saben y no pueden. En el nivel A2 los alumnos del segundo grado sobreestimaron su conocimiento, tal vez lo hicieron porque no eran objetivos a la hora de rellenar el cuestionario o porque para ellos fue difícil autoevaluarse. La respuesta está en la parte final del cuestionario en las respuestas sobre las actitudes de los alumnos relacionados con la autoevaluación.

El cuarto y último objetivo de la investigación fue investigar las actitudes hacia la autoevaluación de los alumnos en general y en presente investigación. La mitad de los alumnos tuvo problemas con la autoevaluación en este cuestionario, les resultó difícil evaluar su conocimiento, lo que también pudo influir en su objetividad a la hora de rellenar el cuestionario. Asimismo, la mayoría de los alumnos respondieron que eran medio objetivos cuando evaluaron su conocimiento, pocos eran muy objetivos y un alumno confesó que era poco objetivo. Los resultados de los alumnos del segundo grado en el nivel A2, en el que los alumnos se sobreestimaron, se puede explicar con el hecho de que para la mayoría (el 60%) autoevaluarse fue difícil y de que la mayoría de ellos (el 72%) eran medio objetivos. Además, los alumnos tienen ciertos conocimientos sobre la autoevaluación puesto que la mayoría de los alumnos respondió que la autoevaluación sirve para evaluar su conocimiento. Es algo que se puede entender de la denominación del término, pero es posible que están familiarizados con el concepto y los ejercicios de la autoevaluación. Los alumnos también mencionan que la autoevaluación sirve para avanzar en su aprendizaje, para detectar puntos fuertes y débiles, para alcanzar las metas en el aprendizaje. Sin embargo, hay algunos que no saben de qué se trata, lo escriben así de forma directa o inventan posibles repuestas (como la que la autoevaluación sirve para escribir la tesina). La mayoría de los alumnos afirma que la autoevaluación es la parte integral de sus clases del español, mientras que el resto está en desacuerdo con ellos. Algunos alumnos también expresaron que practican en casa la autoevaluación. Es posible también que los alumnos en las clases del español hayan trabajado las actividades de autoevaluación, pero no saben la denominación del término o el propósito de ese tipo de ejercicios. La última hipótesis resultó ser incorrecta, ya que la mayoría de los alumnos conoce la definición del término y algunos conocen el propósito de la autoevaluación, pero no suelen practicar la autoevaluación en casa.

7. Conclusión

La autoevaluación es el tipo de evaluación que sirve para evaluar el propio conocimiento e incluir al alumno en seguimiento de su propio aprendizaje. Introducida en el aula, la autoevaluación permite a los alumnos familiarizarse con la evaluación, con los criterios, el procedimiento, etc. Se trata de un proceso que no se puede improvisar, el profesor necesita participar en la elaboración de las actividades, los criterios. La autoevaluación es necesaria en el aula porque permite a los alumnos participar más en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el que se les anima a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje. Con la ayuda de la autoevaluación ellos pueden diagnosticar puntos fuertes y débiles de su competencia comunicativa, pueden detectar áreas problemáticas que incluso el profesor a veces no es capaz de hacer. Además, aprendiendo a autoevaluarse en el aula los alumnos desarrollan la objetividad y ganan experiencia en la evaluación, lo que después resultará útil para el desarrollo de la autonomía de aprendizaje.

Para introducir la autoevaluación en el aula el profesor puede usar varias herramientas, desde las listas de control, parillas, cuestionarios hasta las grabaciones de audio o video. También se puede usar el diario de clase para que los alumnos puedan anotar lo que han aprendido o también el portfolio en el que el alumno recompila los trabajos, lo que después le puede servir para reflexionar sobre su trabajo y progreso en la clase. El mejor ejemplo del portfolio es el *Portfolio Europeo de la Lengua* en el que los alumnos pueden documentar su progreso en el aprendizaje, lo que se puede actualizar durante toda la vida. El *Portfolio* utiliza el sistema de los seis niveles de referencia establecidos en el MCER y la dimensión autoevaluatora está incluida en dos componentes del *Portfolio*, en el Pasaporte de lenguas y en la Biografía lingüística. Puede ser útil para los alumnos y los docentes dado que tiene la función informativa de recoger los resultados, datos, documentos, certificados del alumno en su proceso de aprendizaje, y la función pedagógica de ayudar a los alumnos a desarrollar sus capacidades de reflexión.

Puesto que en Croacia no hay muchas investigaciones sobre la autoevaluación de los alumnos de ELE, se llevó a cabo la presente investigación entre los alumnos de tres escuelas secundarias en Zagreb. El objetivo de la investigación fue determinar cómo los alumnos del segundo y cuarto grado evalúan su conocimiento del español en diferentes actividades de la lengua en los niveles

A1 y A2 y con qué especificaciones están más y menos de acuerdo. Además, el objetivo fue investigar sobre las actitudes de los alumnos hacia la autoevaluación.

Los resultados de los alumnos en presente investigación están por encima del promedio en los dos niveles, lo que indica que los alumnos piensan que pueden usar los conocimientos descritos en los niveles A1 y A2 en situaciones auténticas. Sin embargo, existe la diferencia entre los dos niveles dado que los alumnos dieron puntuaciones más altas a las especificaciones del nivel A1 que a las del nivel A2. Según los resultados, en el nivel A1 los alumnos dieron puntuaciones más altas a las especificaciones de la categoría de la comprensión de lectura y en el nivel A2 están más de acuerdo con las especificaciones de la comprensión auditiva. No obstante, en los dos niveles están menos de acuerdo con los descriptores de la expresión e interacción oral. Se puede concluir que los alumnos piensan que están mejores en actividades receptoras que en las productivas. Los resultados del segundo y cuarto grado están por encima del promedio lo que indica que están de acuerdo con las especificaciones en los dos niveles. Sin embargo, los resultados de los alumnos del segundo grado en el nivel A2 están por encima del promedio, lo que no se esperaba puesto que según su manual y el programa curricular todavía están en el nivel A1. Se puede concluir que los alumnos del segundo grado se sobreestimaron en el nivel A2 de la autoevaluación.

Los resultados de la última parte del cuestionario muestran que la mayoría de los alumnos tuvieron problemas con la autoevaluación, que fue difícil para ellos autoevaluarse, pero también que la mayoría de ellos era medio objetiva al rellenar el cuestionario. Con estos resultados se puede explicar la sobreestimación de los alumnos del segundo grado en el nivel A2. La mayoría de los alumnos saben qué es la autoevaluación, conocen el concepto, pero pocos conocen el propósito y el resto no está familiarizado con el concepto. Según las respuestas de los alumnos, la autoevaluación no forma parte integral de la enseñanza de ELE, y los que la reconocen como la parte integral de la enseñanza conocen solo una herramienta de autoevaluación, es decir, están familiarizados solo con la tabla de autoevaluación. Además, hubo alumnos que practican la autoevaluación en casa, pero la mayoría no lo hace. Vistos los resultados del estudio, la mayoría de los alumnos conoce el concepto, tiene la información básica sobre la autoevaluación, pero todavía hay que practicar para poder desarrollar más este tipo de evaluación y ayudar a los alumnos a controlar su aprendizaje. Los profesores deberían introducir más actividades de la autoevaluación

en su enseñanza y ayudar a los alumnos a asumir la responsabilidad y a desarrollar la autonomía en el aprendizaje. Queda mucho por investigar en el campo de autoevaluación, en el futuro se podrían hacer otras investigaciones con los estudiantes del español en la facultad o con los profesores sobre la importancia de la autoevaluación, o incluso se podrían hacer investigaciones con los descriptores de una actividad de la lengua determinada.

Bibliografía

Antón, M. (2013), *Métodos de evaluación de ELE*. Madrid: ArcoLibros.

Alonso Alonso, R. y Palacios Martínez, I. M. (2005), «Evaluación del alumno, técnicas y elementos en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas». *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas 15* [en línea]. [fecha de consulta 4 septiembre 2020]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2327579>.

Alonso, E. (2012), *Soy profesor/a: Aprender a enseñar 1*. Madrid: Edelsa.

Baglantzi, V. (2012), «Online Diagnostic Assessment: Potential and Limitations (The case of DIALANG in the Greek Junior High School Context)». *Research Papers in Language Teaching and Learning* [en línea]. [fecha de consulta 4 septiembre 2020]. Disponible en: <http://rpltl.eap.gr>

Bordón Martínez, T. (2006), *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: bases y procedimientos*. Madrid: ArcoLibros.

Bordón Martínez, T. (2007), «La autoevaluación de adultos por medio de los cuadros propuestos en el PEL». *Carabela 60* [en línea]. [fecha de consulta 4 septiembre 2020]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/60/60_073.pdf.

Briz Villanueva, E. (1998), «La evaluación en el área de lengua y literatura». *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* [en línea]. [fecha de consulta 4 septiembre 2020]. Disponible en:

https://www.researchgate.net/publication/303347895_La_evaluacion_en_el_area_de_lengua_y_literatura.

Carrizosa Prieto, E. y Gallardo Ballester, J. I. (2012), «Autoevaluación, coevaluación y evaluación de los aprendizajes». *La innovación en la docencia del derecho a través del uso de las TIC* [en línea]. [fecha de consulta 4 septiembre 2020]. Disponible en: https://www.uoc.edu/pdf/symposia/dret_tic2012/pdf/4.6.carrizosa-esther-y-gallardo-jose.pdf.

Consejo de Europa. (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (trad. Instituto Cervantes). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Ducasse, A. M. (2004), «La autoevaluación como parte de la nota semestral». *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE* [en línea]. [fecha de consulta 4 septiembre 2020]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=826458>.

Fernández, I. G. M. E. y Rádis Baptista, L. M. T. (2010), *La enseñanza de lenguas extranjeras y la evaluación*. Madrid: Arco Libros.

Fernández, S. (2011), «La autoevaluación como estrategia de aprendizaje». *marcoELE 13* [en línea]. [fecha de consulta 4 septiembre 2020]. Disponible en: <https://marcoele.com/numeros/numero-13/>

Figueras Casanovas, N. y Puig Soler, F. (2013), *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.

García Sanz, E. (2018), «La autoevaluación en la comprensión y expresión oral: análisis de sus criterios desde la perspectiva del discente». *marcoELE* [en línea]. [fecha de consulta 4 septiembre 2020]. Disponible en: <https://marcoele.com/autoevaluacion-en-la-comprension-y-expresion-oral/>.

Jelić, A.-B. (2011), «Vještina čitanja u europskom jezičnom portfoliju». En Vodopija, I., Petrović, E., Smajić, D. (ed.) (2011): *Dijete i jezik danas – Dijete i tekst*. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera.

Labazina, L. N. (2003), «Evropejskij jazykovej portfel' - sredstvo ocenki i samoocenki znaniy uchashhihsja po inostrannym jazykam». *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [en línea]. [fecha de consulta 4 septiembre 2020]. Disponible en: <https://cyberleninka.ru/article/n/evropeyskiy->

yazykovoy-portfel-sredstvo-otsenki-i-samootsenki-znaniy-uchaschihsya-po-inostrannym-yazykam.

Leyva Barajas, Y. E. (2010), «Evaluación del Aprendizaje: Una guía práctica para profesores». [en línea]. [fecha de consulta 4 septiembre 2020]. Disponible en: <https://www.unamenlinea.unam.mx/recurso/81940-evaluacion-del-aprendizaje-una-guia-practica-para-profesores>.

Little, D. y Perclová, R. (2003), «El Portfolio europeo de las lenguas: guía para profesores y formadores de profesores». [en línea]. [fecha de consulta 4 septiembre 2020]. Disponible en: <https://www.euskadi.eus/inn-educativa-documentos-lenguas/web01-a2hberri/es>.

Mardešić, S. (2012), «Experiences in Implementing European Language Portfolio (ELP) with Italian Foreign Language (FL) Pupils in Primary School: a Teacher's Perspective». En Vrhovac Y. (ed.) (2012): *Introduire le protfolio Européen des langues dans des classes Croates et Françaises de langues étrangères. De l'usage de la langue à la conscience linguistique / Introducing the European language portfolio in Croatian and French foreign language classroom. From language use to language awareness*. Zagreb: FF press.

Parrondo Rodríguez, J. R. (2008), «Modelos, tipos y escalas de evaluación». En Casado, V. L. (coord.) (2008): *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua L2 - lengua extranjera LE*. Madrid, España: SGEL, Sociedad General Española de Librería.

Puig, F. (2008), «El Marco Común Europeo de Referencia y la evaluación en el aula». marcoELE 7 [en línea]. [fecha de consulta 4 septiembre 2020]. Disponible en: <https://marcoele.com/el-marco-comun-europeo-de-referencia-y-la-evaluacion-en-el-aula/>.

Puig Soler, F. (2007), «El proyecto DIALANG». *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)* [en línea]. [fecha de

consulta 4 septiembre 2020]. Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3184113>

Salaberri Ramiro, M. S. (2010), «El Portfolio europeo de las lenguas y la evaluación de competencias lingüísticas». *Puertas abiertas: Revista de la Escuela de Lenguas 6* [en línea]. [fecha de consulta 4 septiembre 2020]. Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3878156>.

Spychala, M. (2014), «La evaluación y autoevaluación de la expresión oral y escrita: nuevas propuestas didácticas elaboradas y realizadas en Polonia durante las Olimpiadas Nacionales de Español como Lengua Extranjera 2010-2013». *La enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI* [en línea]. [fecha de consulta 4 septiembre 2020]. Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5423292>.

Urazbaev, H. I. (2014), «Universal'nost' i gibkost' sistemy Evropejskogo jazykovogo portfelja». *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk* [en línea]. [fecha de consulta 4 septiembre 2020]. Disponible en: <https://cyberleninka.ru/article/n/universalnost-i-gibkost-sistemy-evropejskogo-yazykovogo-portfelya>.

Vrhovac, Y. y Jelić, A.-B. (2019), «Razvijanje samostalnosti i Europski jezični porfolio». En Vrhovac Y. (ed.) (2019): *Izazovi učenja stranoga jezika u osnovnoj školi*. Zagreb: Naklada Ljevak.

Apéndice

UPITNIK

Ovim upitnikom žele se prikupiti podaci o samovrednovanju učenika srednje škole u nastavi španjolskog kao stranoga jezika. Molim Vas da upitnik ispunjavate pažljivo. Važno je da Vaši odgovori budu iskreni. Prikupljeni podaci u potpunosti su anonimni i povjerljivi, a koristit će se isključivo u istraživačke svrhe diplomskoga rada. Unaprijed zahvaljujem na suradnji!

DEMOGRAFSKI PODACI

Dob: _____

Spol: M / Ž

Koliko godina učite španjolski jezik? _____

Koji razred pohađate? _____

Učite li španjolski jezik izvan škole? DA NE

Ako da, gdje? _____

Koliki Vam je prosjek ocjena iz predmeta Španjolski jezik 2 3 4 5

Koju ocjenu ste imali prošle godine iz predmeta Španjolski jezik? 2 3 4 5

Koliko dobro želite vladati španjolskim jezikom?

- a) slabo (samo za prolaznu ocjenu)
- b) srednje (da mogu komunicirati na španjolskom jeziku s drugima)
- c) jako (želim govoriti španjolski kao izvorni govornici)

Gledate li serije, slušate li glazbu, čitate li knjige na španjolskom jeziku?

Procijenite svoje znanje španjolskog jezika na skali od 1 do 10.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

SAMOVREDNOVANJE U NASTAVI ŠPANJOLSKOG KAO STRANOGA JEZIKA

Pažljivo pročitajte sljedeće tvrdnje i zaokružite koliko se pojedina tvrdnja odnosi na Vas tako da ocijenite na ljestvici:

- 1 – uopće se ne slažem,
- 2 – uglavnom se ne slažem,
- 3 – ne mogu procijeniti,
- 4 – uglavnom se slažem,
- 5 – potpuno se slažem

	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Ne mogu procijeniti	Uglavnom se slažem	Potpuno se slažem
Čitanje					
1. Mogu razumjeti glavnu poruku u jednostavnim obavijesnim tekstovima te kratke i jednostavne opise, osobito ako imaju slike koje objašnjavaju tekst.	1	2	3	4	5
2. Mogu razumjeti vrlo kratke, jednostavne tekstove spajanjem poznatih imena, riječi i osnovnih izraza, i to npr. ponovnim čitanjem dijelova teksta.	1	2	3	4	5
3. Mogu slijediti kratke, jednostavne pisane upute, posebno ako sadržavaju slike.	1	2	3	4	5
4. Mogu prepoznati poznata imena, riječi i vrlo jednostavne fraze u jednostavnim obavijestima/oglasima u najčešćim svakodnevnim situacijama.	1	2	3	4	5
5. Mogu razumjeti kratke, jednostavne poruke, npr. na razglednicama.	1	2	3	4	5
6. Mogu razumjeti kratke, jednostavne tekstove koji sadržavaju najčešće riječi, kao i neke internacionalne riječi.	1	2	3	4	5
7. Mogu razumjeti kratke, jednostavne tekstove napisane običnim svakodnevnim jezikom.	1	2	3	4	5
8. Mogu razumjeti kratke, jednostavne tekstove vezane uz moj posao.	1	2	3	4	5
9. Mogu pronaći specifične informacije u jednostavnom, svakodnevnom materijalu kao što su oglasi, brošure, jelovnici i rasporedi.	1	2	3	4	5
10. Mogu prepoznati specifične informacije u jednostavnim pisanim materijalima kao što su pisma, brošure i kratki novinski članci u kojima se opisuju događaji.	1	2	3	4	5
11. Mogu razumjeti kratka, jednostavna osobna pisma.	1	2	3	4	5
12. Mogu razumjeti standardna rutinska pisma i faksirane poruke o poznatim sadržajima.	1	2	3	4	5
13. Mogu razumjeti jednostavne upute za uređaje koji se obično koriste u svakodnevnom životu, npr. javna telefonska govornica.	1	2	3	4	5
14. Mogu razumjeti svakodnevne znakove i obavijesti na javnim mjestima, tj. na ulici, u restoranu, na željezničkom kolodvoru i na radnome mjestu.	1	2	3	4	5
Pisanje					
15. Mogu napisati jednostavne poruke prijateljima.	1	2	3	4	5
16. Mogu opisati gdje živim.	1	2	3	4	5
17. Mogu popuniti formulare koji zahtijevaju upisivanje osobnih podataka.	1	2	3	4	5
18. Mogu napisati jednostavne, izolirane izraze i rečenice.	1	2	3	4	5
19. Mogu napisati kratku, jednostavnu razglednicu.	1	2	3	4	5

20. Mogu napisati kratko pismo i poruku uz pomoć rječnika.	1	2	3	4	5
21. Mogu napisati kratak opis događaja i radnji.	1	2	3	4	5
22. Mogu napisati vrlo jednostavno osobno pismo, zahvaliti i ispričati se.	1	2	3	4	5
23. Mogu napisati kratke, jednostavne poruke vezane uz dnevni život.	1	2	3	4	5
24. Mogu opisati planove i dogovore.	1	2	3	4	5
25. Mogu objasniti što mi se na nečemu sviđa ili ne sviđa.	1	2	3	4	5
26. Mogu opisati svoju obitelj, uvjete stanovanja, školovanje, sadašnji ili prijašnji posao.	1	2	3	4	5
27. Mogu opisati prošle radnje i osobna iskustva.	1	2	3	4	5
Slušanje					
28. Mogu razumjeti svakodnevne izraze koji opisuju jednostavne svakodnevne potrebe jasnim, polaganim govorom.	1	2	3	4	5
29. Mogu slijediti polagan i pažljivo artikuliran govor s dugim stankama da mogu shvatiti značenje.	1	2	3	4	5
30. Mogu razumjeti pitanja i upute te slijediti kratke i jednostavne upute za snalaženje na ulici.	1	2	3	4	5
31. Mogu razumjeti brojeve, cijene i koliko je sati.	1	2	3	4	5
32. Mogu razumjeti dovoljno da bez pretjeranog napora obavim jednostavne, rutinske razgovore.	1	2	3	4	5
33. Uglavnom mogu prepoznati temu diskusije ako se govori polako i jasno.	1	2	3	4	5
34. Uglavnom mogu razumjeti jasan, standardni govor o poznatim stvarima, iako u stvarnom životu katkad moram tražiti da se nešto ponovi ili preformulira.	1	2	3	4	5
35. Mogu razumjeti dovoljno da odgovorim na konkretne potrebe u svakodnevnom životu, ako je govor jasan i polagan.	1	2	3	4	5
36. Mogu razumjeti fraze i izraze vezane uz neposredne potrebe.	1	2	3	4	5
37. Mogu obaviti jednostavne poslove u trgovini, pošti i banci.	1	2	3	4	5
38. Mogu razumjeti jednostavne upute kako doći od X do kako doći od X do Y pješice ili javnim prijevozom.	1	2	3	4	5
39. Mogu razumjeti bitnu informaciju u kratkim snimljenim tekstovima o predvidivim svakodnevnim stvarima ako su izgovoreni polako i jasno.	1	2	3	4	5
40. Mogu prepoznati glavno značenje TV vijesti o događajima, nesrećama itd. ako je komentar popraćen vizualnim materijalom.	1	2	3	4	5
41. Mogu shvatiti glavno značenje kratkih, jasnih i jednostavnih poruka i najava.	1	2	3	4	5

Govorna produkcija i interakcija					
42. Mogu koristiti jednostavne fraze i rečenice da bih opisao gdje živim i osobe koje poznajem.	1	2	3	4	5
43. Mogu voditi jednostavan razgovor uz uvjet da je sugovornik spreman sporije ponoviti ili preformulirati svoje rečenice te da mi je spreman pomoći da izrazim ono što želim reći.	1	2	3	4	5
44. Mogu postavljati i odgovarati na jednostavna pitanja o dobro poznatim temama ili da bih zadovoljio svoje neposredne potrebe.	1	2	3	4	5
45. Mogu koristiti niz fraza i rečenica da bih jednostavnim jezikom opisao svoju obitelj i druge ljude, svoje životne uvjete, svoje obrazovanje te svoje sadašnje ili prethodno radno mjesto.	1	2	3	4	5
46. Mogu komunicirati u jednostavnim i uobičajenim situacijama koje zahtijevaju jednostavnu i neposrednu razmjenu informacija o poznatim temama i aktivnostima.	1	2	3	4	5
47. Mogu sudjelovati u vrlo kratkim razgovorima premda obično ne razumijem dovoljno da bih sam podržavao razgovor.	1	2	3	4	5

Stavovi učenika prema samovrednovanju

1. Je li Vam bilo lako ili teško vrednovati svoje znanje? DA NE
2. Koliko mislite da ste bili objektivni pri samovrednovanju? a) Malo b) Srednje c) Jako
3. Što mislite čemu služi samovrednovanje? _____
4. Je li samovrednovanje sastavni dio nastave španjolskoga jezika? DA NE
5. Koji oblik samovrednovanja je dio Vaše nastave?

a) Tablica za samovrednovanje:

	Da	Ne
Mogu napisati razglednicu prijatelju.	x	
Mogu napisati svoj životopis.		x
Mogu opisati svoju obitelj, prijatelje, školovanje.	x	
Mogu napisati molbu za posao.	x	

- b) Dnevnik (u kojem pišete što ste naučili, svoj napredak)
- c) Moj odgovor nije naveden.

6. Prakticirate li samovrednovanje kod kuće? DA NE