

Autoevaluación en la enseñanza de ELE en escuelas secundarias

Bagarić, Nikolina

Master's thesis / Diplomski rad

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **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:131:418974>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-04-19**



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 u gimnazijskoj nastavi španjolskog kao stranog jezika

studentica: Nikolina Bagarić

mentorica: dr. sc. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, rujan 2022.

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

Autoevaluación en la enseñanza de ELE en escuelas secundarias

Estudiante: Nikolina Bagarić

Mentora: Dra. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, septiembre de 2022

Zahvala

Neizmjerno hvala najprije dobrom Bogu na svakom novom danu, svakom novom izazovu, svakom novom susretu. Hvala Mu i na prilici da se školujem. Na školovanje, nažalost, nisam uvijek gledala kao na dar, već kao na obvezu, ali obogaćena tim iskustvom naučila sam ga cijeniti i počela u tom procesu uživati.

Do toga ne bi došlo da nije bilo moje obitelji, njihove podrške i strpljenja s kojima su pratili sve moje uspone i padove (kako akademske, tako i osobne), na čemu im ovim putem zahvaljujem. Posebno hvala mojoj majci na svemu što je žrtvovala kako bih mogla biti ovdje gdje jesam.

Hvala starim i novim prijateljima i kolegama na svakom zajedničkom trenutku u knjižnici, menzi i na svim kavama. Hvala vam na dijeljenju suza, smijeha, briga i frustracija.

Hvala mojoj mentorici bez koje ovaj rad ne bi imao ni glavu ni rep. Hvala i svim ostalim profesorima na njihovoj predanosti s kojom su održavali nastavu i poticali nas na istraživanje obilja koje nudi svijet španjolskog jezika i književnosti.

Izjava o autentičnosti rada

Ja, Nikolina Bagarić, diplomantica na Nastavničkom smjeru diplomskoga studija španjolskog jezika i književnosti na Odsjeku za romanistiku Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, izjavljujem da je diplomski rad pod nazivom Samovrednovanje u gimnazijskoj nastavi španjolskog kao stranog jezika rezultat mog istraživanja i u potpunosti samostalno napisan. Također, izjavljujem da niti jedan dio diplomskoga rada nije izravno preuzet iz nenavedene literature ili napisan na nedozvoljen način, te da se tekst u potpunosti temelji na literaturi kako je navedeno u bilješkama, uz poštivanje etičkih standarda u citiranju i korištenju izvora.

U Zagrebu, rujan 2022.

Vlastoručni potpis

Bagarić Nikolina

SAŽETAK

Samovrednovanje je vrsta vrednovanja u kojem učenik sam vrednuje svoja znanja i sposobnosti prema unaprijed određenim kriterijima i obrascima. Njegova je primjena u nastavnom procesu od neprocjenjive vrijednosti jer potiče učenike da preuzimaju odgovornost za vlastito učenje i potiče njihovu autonomiju učenja. Jedna je to od vještina koje su učenicima od koristi i kada završe formalno obrazovanje, stoga nas je zanimalo koliko je samovrednovanje prisutno u nastavi španjolskog kao stranog jezika u hrvatskim gimnazijama.

U svrhu dobivanja odgovora na to pitanje napisan je ovaj rad, koji se sastoji od teorijskog i istraživačkog dijela. U teorijskom dijelu obrađuju se teme vrednovanja u kontekstu poučavanja stranih jezika; potom se promatra vrednovanje kroz različite povijesne metode poučavanja stranih jezika te vrednovanje u kontekstu suvremenih metodičkih praksi koje se ogledaju u dokumentima kao što su ZEROJ (2005) i EJP (2006). Predstavljeno je i vrednovanje u kontekstu reforme školstva u Hrvatskoj, kao i alternativne metode vrednovanja u koje ubrajamo i samovrednovanje. U radu se ističu prednosti i nedostaci primjene samovrednovanja, kao i uloga nastavnika i učenika u samom procesu. Predstavljen je pregled dosadašnjih istraživanja na temu samovrednovanja iz perspektive nastavnika.

Za potrebe pisanja rada provedeno je i kvantitativno istraživanje koje je detaljno opisano u drugom dijelu rada. Sudionici istraživanja su gimnazijski profesori španjolskog kao stranog jezika, a instrument je bio upitnik s pitanjima otvorenog i zatvorenog tipa te Likert skalom. Analizom rezultata utvrđeno je kako nastavnici nisu upoznati s većinom instrumenata samovrednovanja te, iako imaju pozitivne stavove o samovrednovanju, velika većina ga ne koristi češće od nekoliko puta godišnje.

Ključne riječi: samovrednovanje, nastava španjolskog kao stranog jezika, gimnazijski profesori

RESUMEN

La autoevaluación es el tipo de evaluación que le permite al alumno evaluar sus conocimientos y destrezas según criterios y formularios predeterminados. El valor de su uso en la enseñanza es inmensurable, dado que anima a los alumnos que se responsabilicen de su propio aprendizaje y promueve el desarrollo de su autonomía. Es una de las destrezas que les puede servir a los alumnos incluso después de la escolarización formal, con lo cual nos interesaba saber en qué grado se usa la autoevaluación en las clases de ELE en las escuelas secundarias croatas.

Con el objetivo de obtener respuestas a esa pregunta escribimos esta tesina que consiste en la parte teórica y la práctica. En la parte teórica se tratan los temas de la evaluación en la enseñanza de lenguas extranjeras, evaluación en diferentes métodos de enseñanza de lenguas extranjeras y evaluación en el contexto de las prácticas contemporáneas de metodología, reflejadas en el MCER (2002) y el PEL (2000). Se presenta la evaluación en la reforma escolar croata, igual que los métodos alternativos de evaluación, que incluyen la autoevaluación. En el trabajo se acentúan las ventajas y desventajas del uso de autoevaluación, junto con el papel del docente y del alumno. Se presentan las investigaciones previas relacionadas con el tema de la autoevaluación desde el punto de vista del docente.

Para escribir esa tesina se condujo una investigación cuantitativa que está descrita detalladamente en la segunda parte del trabajo. Los participantes de la investigación son profesores de ELE de las escuelas secundarias croatas y el instrumento es un cuestionario con preguntas cerradas, abiertas y con escala Likert. Analizando los resultados concluimos que los docentes no están familiarizados con la mayoría de los instrumentos de la autoevaluación y que, aunque sus actitudes hacia la autoevaluación son positivas, la gran mayoría de ellos no la usa más que algunas veces anuales.

Palabras clave: autoevaluación, enseñanza de ELE, profesores de escuelas secundarias

Índice

1. Introducción.....	1
2. Evaluación en la enseñanza de lenguas extranjeras	3
2.1. Método gramática-traducción.....	4
2.2. Métodos naturales y método directo.....	5
2.3. Método audiolingual, método situacional y método audiovisual	6
2.4. Métodos alternativos.....	7
2.5. Enfoque comunicativo	10
2.6. Enfoque por tareas.....	10
3. Evaluación en MCER, PEL y en la reforma escolar en Croacia	12
3.1. Evaluación en MCER.....	12
3.2. Evaluación en Portfolio Europeo de las Lenguas.....	15
3.3. Evaluación en la reforma escolar en Croacia	17
4. Métodos alternativos de evaluación.....	22
4.1. Actividades de clase	24
4.2. Prueba de rendimiento.....	24
4.3. Portafolios.....	24
4.4. Cuestionarios.....	25
4.5. Rúbricas	26
4.6. Simulación	26
4.7. Escalas de valoración y listas de cotejo.....	26
5. Autoevaluación.....	28
5.1. Ventajas y desventajas del uso de autoevaluación	29
5.2. El papel del docente y el papel del alumnado	30
6. Investigaciones previas.....	32
7. Investigación.....	35
7.1. Los objetivos y las hipótesis.....	35
7.2. La metodología	36
7.2.1. Los participantes.....	36
7.2.2. El instrumento y el procedimiento.....	41
7.3. Resultados.....	42
7.3.1. Resultados del conocimiento de los instrumentos de autoevaluación	43
7.3.2. Resultados de la frecuencia del uso de la autoevaluación	44
7.3.3. Resultados de las actitudes de los profesores de ELE hacia la autoevaluación	50
7.4. Discusión	60
8. Conclusión	64
9. Bibliografía.....	66
10. Apéndice.....	69

1. Introducción

La evaluación, aunque no estemos conscientes de ello, está presente en la vida humana durante toda su existencia, como lo notan Fernández y Rádis Baptista (2010:7). Diariamente estamos sometidos a un tipo u otro de la evaluación y nosotros mismos tomamos decisiones cotidianas a base de evaluaciones más o menos detalladas y reflejas. Siendo tan rodeados con el concepto, sería lógico que entenderíamos a profundidades el proceso evaluativo, pero no es el caso, sobre todo en cuanto a la evaluación académica. La misma, durante siglos, fue percibida como una tarea que solo puede ejecutar el docente, que era el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje (Melero Abadía, 2000: 39).

Con el avance en psicología y pedagogía empezaron a desarrollarse otros métodos y enfoques de enseñanza y aprendizaje que se centraban cada vez más en el alumno, dándole más autonomía y más recursos para dirigir su propio aprendizaje según sus ambiciones académicas (Melero Abadía, 2000.). Uno de esos recursos son las evaluaciones alternativas y, sobre todo, autoevaluación. La última está reconocida como una herramienta beneficiosa que puede aportar a la concientización en el proceso de aprendizaje, igual que levantar la autoestima del alumno y mostrarle cuáles son sus fortalezas y debilidades en una asignatura, según destaca Bailey (1998).

Por útil que sea, no se utiliza con la frecuencia con la que esperaríamos, en primer lugar, porque se supone que los alumnos deberían entender los objetivos de autoevaluación, para aplicar la autoevaluación objetivamente. A causa de todas estas razones, los profesores encuentran la aplicación de autoevaluación a gran escala bastante desafiante (Noonan y Duncan, 2005), ya que requiere mucha paciencia y tiempo para ayudarle al alumnado a utilizar los recursos.

Viendo que autoevaluación es un tema de importancia considerable dentro del contexto de la educación contemporánea, decidimos discutir más extensamente sobre ello en esa tesina, que consta de dos partes. En la parte teórica, el objetivo es primero definir los términos clave relacionados con la evaluación en el proceso de la enseñanza de lenguas extranjeras y mostrar cómo ha cambiado la evaluación durante la historia. Se demostrará también la importancia de los documentos como Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y Portfolio Europeo de las Lenguas. Otro propósito de esta tesina es destacar el lugar que ocupa la autoevaluación en la enseñanza de lenguas extranjeras, marcando los argumentos pros y contras

del uso de la autoevaluación. Se discutirá el papel del docente y el del alumnado a la hora de poner en práctica la autoevaluación. Se describirán diferentes instrumentos que se pueden utilizar en la autoevaluación y se destacará la posición de la autoevaluación dentro del sistema escolar en Croacia. Se presentarán los resultados de las investigaciones previas relacionadas con la actitud de los docentes hacia la autoevaluación y su uso en la enseñanza de español como lengua extranjera.

Con el propósito de entender con qué frecuencia se usa la autoevaluación en escuelas croatas y cuáles son las opiniones de los profesores sobre la misma, se realizó una investigación con los profesores de español como lengua extranjera de las escuelas secundarias en Croacia. En la parte práctica de la tesina se presentarán los participantes de la investigación, el instrumento utilizado durante la investigación, igual que los procedimientos usados en la misma. Finalmente, se presentarán los resultados que serán discutidos, junto con algunas pautas para la aplicación en la clase. Al final de la obra se presentarán las conclusiones teóricas, puestas en el contexto de los datos de la investigación.

2. Evaluación en la enseñanza de lenguas extranjeras

Cuando hablamos sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, nos referimos a un conjunto de actividades didácticas relacionadas con el aprendizaje de lenguas no maternas. Según Slagter (1979:3), el objetivo de cada aprendizaje es «capacitar al alumno para hacer alguna cosa que no era capaz de llevar a cabo al comienzo del proceso de aprendizaje». El autor también advierte que el “aprender la lengua” no significa lo mismo para todos los aprendientes, con lo cual ellos deberían definir sus necesidades específicas. Eso requiere la participación tanto del alumno, como del docente. Dependiendo del método o el enfoque de enseñanza que el docente o la institución adopta, la enseñanza y el aprendizaje pueden resultar muy distintos; el papel del alumno o docente puede ser más o menos destacado; los procedimientos y las actividades de clase pueden ser más o menos interactivas, el docente puede utilizar distintos materiales de clase con distinto grado, practicar varias maneras de evaluación, etcétera.

Dentro del proceso complejo de enseñanza, la parte integral es la de la evaluación. Se puede definir más ampliamente, según Bordón (2006:19), como »tipo de valoración que consiste en recoger y analizar una serie de datos para llegar a tomar una decisión.« La autora destaca que ese proceso puede incluir los exámenes, igual que otros procedimientos de valoración. Similarmente, Fernández y Rádis Baptista (2010) aclaran que evaluación es la colecta de informaciones relacionadas con el proceso de construcción de los conocimientos. Los autores agregan que es inherente a la enseñanza y que los datos recogidos durante la evaluación sirven al docente para planificar acciones educativas que asegurarían resultados más idóneos. Otro académico, Maximiano Cortés Moreno (2012:195), especifica que es necesario »observar el proceso instructivo, contrastarlo con los objetivos, determinar en qué medida se van cumpliendo y actuar en consecuencia«. Ya que tradicionalmente la evaluación se realizaba casi exclusivamente por medio de pruebas finales o durante el curso, se intercambiaban los términos de evaluación y examinación (Figueras Casanovas y Puig Soler, 2013). Desde los finales de los años 80, se empiezan a diferenciar los términos, destacando que evaluación es un término paraguas que encaja actividades y recursos diversos, incluyendo los exámenes clásicos (Bordón, 2006).

La evaluación en la enseñanza de lenguas extranjeras, según Bordón (2006), se encuentra con una dificultad sintomática; la de definir y precisar el campo del estudio, o sea, la lengua misma. Ya es bien conocido que pueden existir varias maneras de expresar un enunciado

y, dependiendo de las circunstancias, uno puede ser más apropiado que el otro (Fernández y Rádis Baptista, 2010). Por lo tanto, el docente se encuentra frente a la tarea exigente de determinar qué, cuándo y cómo va a evaluar el progreso de sus discentes. La respuesta a esas preguntas cambiaba durante el tiempo y en los siguientes subcapítulos se aclarará cómo fue percibido el tema de la evaluación en diferentes métodos y enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras.

2.1. Método gramática-traducción

La enseñanza de las lenguas extranjeras, por ser una disciplina científica que es tanto práctica, como teórica y que consta de los logros de otras disciplinas como lingüística, psicología, pedagogía (Dolz, Gagnon y Mosquera, 2009), etc., sufrió muchos cambios desde sus inicios hasta la actualidad. Según se proponía una teoría nueva en alguna de ciencias mencionadas, cambiaba la trayectoria de la didáctica de las lenguas, lo cual resultó en varios diferentes métodos y enfoques de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Dado que la evaluación es la parte indispensable del proceso de la enseñanza, los cambios en la didáctica influyeron en la evaluación y la percepción del error durante diferentes épocas. En este capítulo se intentará mostrar la importancia de la evaluación y su cambio en diferentes métodos y enfoques de enseñanza de las lenguas extranjeras.

El método gramática-traducción es el más antiguo de los métodos y se utilizaba inicialmente para la enseñanza del latín y griego, por lo cual a veces se denominaba el método clásico. Como sugiere el nombre del método, se ponía el énfasis en la gramática de la lengua extranjera y en las destrezas de traducción de los textos, generalmente literarios. Se creía que, si el aprendiente se familiariza con la gramática de la lengua extranjera, tendría mayor dominio en esos aspectos de su lengua materna también (Larsen-Freeman, 2000). El objetivo era conocer las reglas gramaticales y tener el conocimiento extensivo del vocabulario de la lengua meta para poder leer los textos literarios en original y traducirlos.

Melero Abadía (2000) destaca que, según el método gramática-traducción saber la lengua significaba dominar las reglas y sus excepciones, con lo cual el error era percibido como una desobediencia a las reglas y exigía corrección inmediata. Larsen-Freeman (Larsen-Freeman, 2000) en su análisis de una clase típica del método gramática-traducción observa que, cuando un alumno da la respuesta incorrecta, la profesora escoge otro alumno que pueda ofrecer la respuesta correcta. Si los alumnos no tienen la respuesta correcta, se la ofrece la profesora.

También agrega que el único ejemplo de la evaluación es el examen al final de la unidad o del semestre. La evaluación, entonces, se equivale a la examinación (Fernández y Rádis Baptista, 2010) que sirve al docente para determinar cuáles de los alumnos aprendieron las reglas y cuáles no lo hicieron. La evaluación, por lo tanto, no está dirigida hacia el alumno, para ayudarlo a concientizar los errores que está cometiendo, para determinar la razón por la cual los está cometiendo, ni para asegurar que los corrija.

2.2. Métodos naturales y método directo

Observando las dificultades en la enseñanza de lenguas extranjeras, hacia los finales del siglo XIX, empezó el Movimiento de reforma en el que se pone énfasis en la importancia de la gradación del contenido enseñado y de las cuatro destrezas: audición, habla, lectura y escritura. También se destaca la importancia de la formación fonética del docente. A pesar de no producir ningún método explícitamente, estas ideas ayudaron en la formación de otros métodos conocidos como métodos naturales (Richards y Rodgers, 2009).

Los métodos naturales surgieron del antedicho movimiento reformista y de la idea que las lenguas extranjeras se adquieren de la misma manera que la lengua materna. Teniendo esto en cuenta, no debe sorprender que se recomendaba el uso de los dibujos, la mímica y la demostración con el objetivo de enseñar nuevas palabras (Agudelo, 2011), en vez de la traducción a la lengua materna. Se ponía mucha atención en la pronunciación mientras que, en cuanto a la enseñanza de la gramática, los alumnos mismos deberían inferir las reglas. Estas proposiciones fundamentales fueron la base del método directo, que fue el más conocido de los métodos naturales (Agudelo, 2011).

El método directo pone significativa atención a las destrezas orales. Como lo nota Larsen-Freeman en su análisis de la clase típica del método directo (Larsen-Freeman, 2000), la lengua meta se utiliza principalmente hablando, y no escribiendo. La razón por eso es la creencia que es posible aprender una lengua extranjera de mismo modo en que se adquiere la lengua materna, esto es, aprendiendo a hablar antes que escribir. La autora también destaca que el propósito del aprendizaje de la lengua extranjera es poder comunicar, generalmente hablando, en unas situaciones cotidianas. Ese objetivo se consigue organizando las lecciones alrededor de una situación diaria (Larsen-Freeman, 2000), como una visita al médico o al supermercado. En ese sentido, la mayoría del tiempo se enseña el vocabulario, con la adición de estructuras

gramaticales cotidianas, que no se enseñan explícitamente, sino inductivamente. (Agudelo, 2011).

Teniendo en cuenta que la mayoría del tiempo en una clase está reservada para las actividades interactivas, cuando el profesor corrige los errores hechos por el alumnado, normalmente se trata de errores de pronunciación y los corrige inmediatamente. También lo hace con el objetivo de impedir que haya un momento de duda o del uso de la lengua materna (Melero Abadía, 2000:59). Si el alumno comete algún error gramatical, el docente lo corrige ofreciéndole otra respuesta, la correcta, y dándole al aprendiente la oportunidad de autocorregirse escogiendo la opción correcta (Larsen-Freeman, 2000). Puesto que el método directo define el dominio de la lengua extranjera como creación de un sistema lingüístico individual al de la lengua materna (Melero Abadía, 2000), cada correlación o conexión con la lengua materna que el aprendiente hace se evalúa como algo negativo. Con el desarrollo de la lingüística, se aceptó la actitud más positiva hacia el uso de la lengua materna como una herramienta en la adquisición y el aprendizaje de una lengua extranjera.

2.3. Método audiolingual, método situacional y método audiovisual

Similarmente a los métodos naturales, el método audiolingual, desarrollado en Estados Unidos durante los años 50 del siglo XX, partía de la premisa que las lenguas extranjeras se pueden aprender en la misma manera en la que se adquiere la lengua materna, por lo cual se centra fundamentalmente en las destrezas de escucha y habla, y mucho menos en lectura y escritura (Larsen-Freeman, 2000). Se cree que el aprendizaje de una nueva lengua se puede conseguir a través de la fomentación de nuevos hábitos, por lo cual se usan extensivamente ejercicios de repetición. Las grabaciones audio ayudan al docente en ese empeño, dado que los alumnos pueden escuchar los materiales varias veces, sin interrupción ni errores (Agudelo, 2011).

Según el método audiolingual, la lengua se aprende repitiendo las »estructuras fundamentales para que el alumno se habitúe más fácilmente a la lengua que aprende« (Sánchez, Ríos y Domínguez, 1982:VI, en: Melero Abadía, 2000:71). Para motivar a los alumnos en aquel esfuerzo, el docente alaba a los alumnos después de haber dado la respuesta correcta. Por otro lado, cuando los alumnos cometen un error, el mismo se considera como una base para una costumbre mala, de hecho, hay que corregirlo inmediatamente (Larsen-Freeman, 2000). Igual que en el método directo, el objetivo de aprender la lengua extranjera es poder

utilizarlo en una situación comunicativa, por lo cual las clases parten de los diálogos típicos para determinada situación. Los alumnos, a través de varios ejercicios repetitivos (*drills*), se acostumbran a responder a las preguntas rápidamente, sin necesidad de pensar (Larsen-Freeman, 2000), dado que el uso de la lengua materna se trata de evitar por completo.

Un método similar, el situacional, se desarrolló entre los años 30 y 60 del siglo XX, en Gran Bretaña y sigue postulados similares que el método audiolingual. En la teoría del método situacional se destaca que la lengua está relacionada con las situaciones de la vida real, con lo cual se intentaba hacer simulaciones de estas situaciones en el aula para facilitar el aprendizaje. Con el objetivo de ayudar a los alumnos a inferir el significado de nuevos conceptos presentados en la clase, el docente suele utilizar objetos concretos, dibujos, gestos y mímica. (Agudelo, 2011). Igual que en el método audiolingual, se cree que el dominio de la lengua extranjera se consigue fomentando hábitos lingüísticos, por lo cual las actividades de repetición, sustitución, transformación y otros resultan muy útiles (Melero Abadía, 2000). En cuanto a la evaluación, la autora destaca que los errores de pronunciación o gramaticales se corrigen inmediatamente, para impedir la formación de hábitos lingüísticos negativos. Dado que se destaca la importancia de la lengua hablada, la evaluación también pueda ocurrir en un examen oral.

Otro método similar al audiolingual se desarrolló en Francia, en los años 50 del siglo XX, y se denomina el método audiovisual. Parte de los mismos cimientos: el aprendizaje de la lengua extranjera a través de actividades de repetición y mayor importancia de la enseñanza y aprendizaje de la lengua hablada. Donde difiere del método audiolingual es en el uso de los materiales, que en este caso son visuales, tanto como auditivos, lo cual puede ayudar a los alumnos cuyo estilo de aprendizaje es visual (Quevedo, Díaz, y La Rosa, 2021). En los manuales que siguen este método, las imágenes están presentes no solo al inicio de la unidad (para transferir el significado), sino también dentro de los ejercicios (para practicar y memorizar las estructuras) y a la hora de utilizar la lengua (para mostrar lo aprendido) (Melero Abadía, 2000). Dado que el método audiovisual comparte tantos puntos con los dos métodos anteriormente comentados, podemos deducir que la evaluación es bastante similar y que sirve al docente para diferenciar los alumnos que dominan la lengua de los que no la dominan. Aunque en la literatura no se menciona explícitamente.

2.4. Métodos alternativos

Aunque en los métodos audiolingual, situacional y audiovisual lo central era enseñar la lengua hablada, los aprendientes raras veces estaban capaces de transferir los hábitos creados en el aula a las situaciones en el mundo real. Intentando resolver ese problema, varios métodos alternativos fueron creados (Larsen-Freeman, 2000). Uno de ellos es la vía silenciosa, en la cual el docente intenta apoyar el proceso de aprendizaje, en vez de dominarlo. Lo hace de manera que ofrece a los alumnos que utilicen la lengua extranjera en la clase lo más posible, mientras que el docente mismo obtiene el rol del facilitador (Zanón, 2007). En una clase del método silencioso, el profesor suele utilizar materiales diseñados precisamente para la enseñanza de este tipo: cuadros de pronunciación, varillas de madera y cuadros de vocabulario, cuales el profesor usa para motivar a los alumnos que crean sus propias hipótesis sobre las reglas lingüísticas (Alonso Pantoja y Blanco Fernández, 2014).

Los discentes van confirmando o rectificando las hipótesis a base del comentario del profesor, o, mejor dicho, falta de este. Si el alumno comete un error, el profesor le da la oportunidad de autocorregirse o señala en la dirección de otro alumno, que pueda corregirlo, para no interferir en la creación de la independencia lingüística del alumno. (Larsen-Freeman, 2000). Concluimos que ha llegado hasta el cambio drástico en la percepción del error, ya que se ve como una parte crucial del aprendizaje; se reconoce que el error ofrece la oportunidad del crecimiento de la autonomía, igual que incentiva a los alumnos que ayuden uno al otro en la enseñanza. Larsen-Freeman especifica (Larsen-Freeman, 2000) que los aprendientes de una lengua extranjera en el método silencioso quizás nunca van a tener un examen clásico, pero que el profesor tiene la oportunidad de evaluar el progreso de sus alumnos durante todo el curso, precisamente porque no domina la clase.

Partiendo de la idea que al éxito del aprendizaje se puede influir asegurando el estadio psicológico óptimo del aprendiente, el método de sugestopedia se destaca más por el papel que otorga al ambiente de la clase. Cada parte de la clase está escogida para facilitar el aprendizaje: las sillas donde alumnos sientan son cómodas, la clase está decorada y bien iluminada, durante la clase hay música de fondo y el profesor habla de voz suave (Zanón, 2007). En la enseñanza se utilizan los diálogos escritos precisamente para el aprendizaje del vocabulario y de las estructuras gramaticales escogidas. Durante diferentes actividades los alumnos escuchan diferentes tipos de música de fondo, que da el ritmo a las actividades, igual que relaja a los aprendientes y les ayuda en la memorización. En la enseñanza también se utilizan actividades lúdicas, como el juego, las canciones, simulaciones, etc. (Zohra Yzidi, 2013). Partiendo de las mismas convicciones, si el alumno comete un error, el profesor lo corrige de manera gentil y la

evaluación se conduce durante la clase ordinaria. Se supone que el examen clásico provocaría demasiado estrés y que el aprendiente no podría representar sus conocimientos auténticamente (Larsen-Freeman, 2000).

Otro método que intenta facilitar el aprendizaje de las lenguas extranjeras es el método de respuesta física total, o la RFT, que aprovecha los beneficios del movimiento físico para apoyar el aprendizaje de la lengua extranjera. Se cree que los movimientos que están asociados con el significado de un enunciado ayudarán al aprendiente a memorizar porque de esta manera el alumno recibe la información mediante dos vías (Cortés Moreno, 2000). A diferencia de los métodos previamente descritos, la RFT se centra más en las destrezas comprensivas, principalmente auditiva, confiándose en la autonomía del aprendiente que empezará a utilizar sus destrezas de producción oral cuando esté listo (Zanón, 2007). Las actividades lúdicas, como el juego Simón dice, forman parte crucial de la enseñanza porque se cree que el entretenimiento apoya aprendizaje también.

En cuanto a la evaluación dentro del método de la respuesta física total, el docente puede deducir si sus alumnos entienden y a qué grado lo que les está diciendo a base de sus reacciones (Larsen-Freeman, 2000). De hecho, el docente puede evaluar el progreso de los aprendientes en cada parte de la duración del curso, pero se considera que los errores son inevitables en períodos principiantes del aprendizaje. Cuando el alumno comete un error, se recomienda reaccionar de manera discreta, para no desmotivar el aprendiente en sus intentos (Larsen-Freeman, 2000).

Entre varios métodos alternativos de la enseñanza de la lengua extranjera, el aprendizaje comunitario de la lengua destaca como el método holístico. Sus postulados se basan en investigaciones en psicología que confirmaron que los alumnos adultos sienten miedo ante las situaciones de aprendizaje porque temen que parecerán ridículos por sus conocimientos modestos (Larsen-Freeman, 2000). Con el objetivo de disminuir las emociones negativas y facilitar el aprendizaje, el docente obtiene el rol del asesor, o sea, de un terapeuta que ayuda y aconseja a sus clientes, los alumnos. En ese tipo de aprendizaje no se presta atención exclusivamente en el progreso lingüístico, sino en las emociones y la actuación general de los discentes (Agudelo, 2011). Cortés Moreno señala que el objetivo del aprendizaje comunitario es consolidar la seguridad y confianza, tanto en uno mismo, como en la comunidad de sus colegas, como en el profesor (Cortés Moreno, 2000).

Larsen-Freeman (2000) añade que la evaluación también suele coincidir con las reglas del método, o sea, el docente debe evaluar el progreso del aprendizaje de manera que no produce más estrés ni otro tipo de incomodidad en el alumno. Aunque no se proscribe ningún ejemplo específico, se sobreentiende que, cualquiera versión de la evaluación que escoja el docente, los alumnos estarán familiarizados con ello. La autora agrega que los docentes motivan a los alumnos que se autoevalúen, puesto que esto aporta el crecimiento de la autoestima y autonomía en su propio progreso.

2.5. Enfoque comunicativo

Por mucho que intentaran, los métodos previamente descritos no conseguían capacitar a los alumnos para utilizar la lengua extranjera en situaciones comunicativas fuera del aula. Para poder comunicar exitosamente, no basta conocer las reglas gramaticales, dominar el vocabulario extensivo y reconocer una situación lingüística específica. Es necesario tener la competencia comunicativa, o sea, saber qué decir, cómo, a quién y de qué manera (Larsen-Freeman, 2000). Precisamente eso fue el objetivo de la enseñanza comunicativa, mejor conocida como enfoque comunicativo. A pesar de la existencia de numerosas versiones del enfoque comunicativo, todas comparten el entendimiento que la lengua deja de ser meramente el objeto del estudio en una clase de lenguas extranjeras, y se convierte en la herramienta de comunicación durante la misma clase (Melero Abadía, 2000).

Puesto que se define más precisamente la competencia comunicativa, dividiéndola en cuatro subcategorías, se evalúan por separados diferentes elementos de la lengua (competencias gramaticales, sociolingüísticas, discursivas y estratégicas) (Melero Abadía, 2000). El error en cualquiera de esas áreas se considera un estadio normal de la interlengua del alumno, especialmente en los niveles principiantes. Si el profesor nota que los alumnos cometen cierto error con frecuencia, probablemente lo abordará en una actividad creada específicamente para aclarar dudas sobre ese error (Larsen-Freeman, 2000). Concluimos que la evaluación se utiliza tanto para analizar el estadio del progreso del alumno, como para ofrecer al docente pautas para la modificación del programa de la enseñanza (Cortés Moreno, 2000). La evaluación la puede llevar a cabo el profesor, pero también el alumno mismo o sus colegas, lo cual posibilita el aumento de su autonomía en el aprendizaje de la lengua extranjera (Melero Abadía, 2000).

2.6. Enfoque por tareas

El enfoque comunicativo puso en centro de la enseñanza comunicación y el uso de la lengua fuera del aula. Lamentablemente, muchos alumnos no tienen la oportunidad de usar la lengua extranjera en otras situaciones sociales fuera de la clase. Por eso fue desarrollado el enfoque por tareas cuyos cimientos están en el enfoque comunicativo, pero que intenta estimular la comunicación aún más (Agudelo, 2011). El objetivo del enfoque por tareas era motivar a los estudiantes que utilicen la lengua dentro de la clase de manera más auténtica posible, creando situaciones comunicativas entre ellos mismos, fijándose en la tarea que tienen que cumplir en grupos o en parejas (Melero Abadía, 2000).

Según señala Cortés Moreno (2000), durante el cumplimiento de esa tarea, los alumnos resuelven varias actividades pequeñas, que los animan a cooperar, compartir sus opiniones y argumentos, negociar y tomar decisiones. De esta manera los alumnos obtienen un rol importante en la planificación y ejecución de las clases, dado que las tareas finales suelen ser sujetas a cambios en concordancia con las propuestas de los alumnos (Melero Abadía, 2000). Los alumnos pueden influir en los contenidos que se trabajan y en la manera en la que se evalúa su trabajo. La evaluación en ese contexto es continua, o sea, se lleva a cabo durante toda la duración del semestre, y no solo después de cumplir la tarea. También se suelen utilizar formas de evaluación alternativas; puesto que las tareas frecuentemente se realizan en grupos, los alumnos suelen utilizar fichas de evaluación para evaluar su propio trabajo, igual que el de sus colegas (Cortés Moreno, 2000).

La evaluación seguramente varía dependiendo de múltiples diferentes factores: el método que se usa en la enseñanza, los estándares que exige la escuela, la cooperación de los estudiantes, la experiencia profesional del docente, etc. No obstante, la educación moderna exige de los profesores que garanticen a su alumnado una evaluación justa, válida y fiable. En el capítulo siguiente se elaborará cómo las instituciones internacionales y nacionales proponen que esto se realice.

3. Evaluación en MCER, PEL y en la reforma escolar en Croacia

Como ha sido señalado en el capítulo anterior, la evaluación ha tenido un papel importante en la didáctica de la lengua durante diferentes épocas. En las últimas décadas se ha dedicado más atención a los diferentes modelos de evaluación con el objetivo de asegurar un aprendizaje autónomo y exitoso. Teniendo ese objetivo en cuenta, El Consejo de Europa publicó en 2001 el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*, el documento que abarca los temas relativos al aprendizaje de una lengua extranjera y ofrece una fuente para el diseño de los currículos nacionales, elaboración de los manuales, exámenes, etc. Otro documento relevante para el tema de las lenguas extranjeras, también publicado por El Consejo de Europa, es *Portfolio Europeo de las Lenguas*, que también sirve para ayudar a los aprendientes de lenguas extranjeras a desarrollar sus competencias lingüísticas. El Gobierno de Croacia se apoyó en esos documentos, entre otros, cuando entró en la reforma del sistema escolar. En el capítulo que sigue se presentará la importancia de la evaluación en estos proyectos.

3.1. Evaluación en MCER

Marco común europeo de referencia es un documento que tiene como objetivo describir los procesos de aprendizaje, de enseñanza y de evaluación en una lengua extranjera para facilitar el desarrollo de los currículos. El documento adopta el enfoque orientado a la acción (MCER, 2002), que supone que un aprendiente de una lengua extranjera es un agente social, o sea, que pueda realizar varias acciones sociales usando la lengua aprendida. La idea subyacente del *Marco común* es la autonomía en el aprendizaje, la cual se consigue poniendo en práctica la autoevaluación, practicando la competencia de *saber aprender* y utilizando la misma lengua que uno está aprendiendo (Bagić, 2012). Evaluación tiene un rol imprescindible en alcanzar esos objetivos. Si un aprendiente tiene que realizar cierta acción usando la lengua que está aprendiendo, pero aún no está capaz de realizarla correctamente, le interesará saber en qué aspectos de esta acción tiene que prestar más atención y practicar más. Si al aprendiente se le enseña a autoevaluar su trabajo, se sentirá más autónomo en su aprendizaje, por lo cual el resultado del aprendizaje será mejor.

En el *Marco común europeo de referencia* se presentan veintiséis diferentes tipos de evaluación, divididos en trece parejas complementares. El esquema de los tipos de la evaluación está mostrado en tabla 1.

Tabla 1. Tipos de evaluación según Marco común europeo de referencia (MCER, 2002:183)

1	Evaluación del aprovechamiento	Evaluación del dominio
2	Con referencia a la norma (RN)	Con referencia a un criterio (RC)
3	Maestría RC	Continuum RC
4	Evaluación continua	Evaluación en un momento concreto
5	Evaluación formativa	Evaluación sumativa
6	Evaluación directa	Evaluación indirecta
7	Evaluación de la actuación	Evaluación de los conocimientos
8	Evaluación subjetiva	Evaluación objetiva
9	Valoración mediante lista de control	Valoración mediante escala
10	Impresión	Valoración guiada
11	Evaluación global	Evaluación analítica
12	Evaluación en serie	Evaluación por categorías
13	Evaluación realizada por otras personas	Autoevaluación

Primera pareja consta de evaluación del aprovechamiento, o sea, de cuánto de los objetivos han sido alcanzados y de evaluación del dominio, o sea, de cuánto de lo aprendido dentro de la clase el aprendiente puede aplicar en el mundo real. Segunda pareja son evaluación con referencia a la norma y evaluación con referencia a un criterio. El término de la evaluación con referencia a la norma se refiere a la valoración de los resultados de un aprendiente teniendo en cuenta los resultados del resto de la clase. Por otro lado, la evaluación con referencia a un criterio se refiere a la valoración de los resultados del aprendiente en comparación con «un determinado conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas que deben ser dominados» (Blanco Felip, 1996:11).

Siguiente pareja forman maestría con referencia a un criterio y continuum con referencia a un criterio. El primer ejemplo se refiere a evaluación en la que se establece un nivel mínimo de competencia para dividir los estudiantes en los que aprobaron el examen y los que no consiguieron hacerlo. En el segundo ejemplo se trata de tipo de evaluación en el que los resultados de un alumno en un examen se comparan con el continuum, o sea, con los resultados de un grupo más grande de estudiantes, obtenidos durante un período de tiempo más largo. Dos

tipos de evaluación más son evaluación continua y evaluación en un momento concreto. Evaluación continua la puede realizar el profesor o el alumno durante el curso entero, mientras que la evaluación en un determinado momento la realiza el profesor mediante un examen y sirve para determinar el conocimiento y las competencias del aprendiente en ese momento concreto. La quinta pareja consiste en evaluación formativa y evaluación sumativa. Evaluación formativa representa el proceso de acumulación de datos sobre el éxito en aprendizaje y sobre los puntos fuertes y débiles de cada alumno. Se usa con el fin de ayudar al alumno a concientizar su proceso en el aprendizaje. Evaluación sumativa, por otro lado, significa valoración de lo aprendido durante el curso con una nota.

Evaluación directa e indirecta forman la siguiente pareja. Evaluación directa es evaluación del conocimiento que muestra un alumno en el examen, mientras que la indirecta es evaluación de las escogidas destrezas. El primer ejemplo se puede realizar a través de una entrevista y para el segundo ejemplo se pueden usar ejercicios tipo *cloze*. La séptima pareja de evaluaciones que nos presenta MCER (2002) es evaluación de la actuación y evaluación de los conocimientos. Cuando hablamos de evaluación de la actuación, nos referimos a una prueba mediante la que el alumno presenta una muestra de la lengua, sea escrita o hablada. La evaluación de los conocimientos supone un examen con diferentes tipos de preguntas mediante que el alumno muestra su conocimiento y dominio de la lengua. En la evaluación de la actuación, entonces, se pone más énfasis en el uso de la lengua, mientras que en la evaluación de los conocimientos se mide el dominio sobre materia teórica. La octava pareja son evaluación subjetiva y objetiva donde la subjetiva significa evaluación cualitativa de la actuación del alumno por parte del examinador. En el caso de evaluación objetiva, se trata de una evaluación mediante varios ítems (preguntas, ejercicios, etc.) que solo tienen una respuesta correcta.

Siguiente pareja de tipos de evaluación consta de valoración mediante lista de control y valoración mediante escala. Valoración mediante lista de control se refiere a evaluación del éxito durante el curso, o sea, el énfasis es en el progreso horizontal, en la cantidad del contenido aprendido. Por otro lado, en valoración mediante escala el énfasis es más bien en el progreso vertical, o sea, en diferentes niveles que la persona ha alcanzado durante sus estudios. Los siguientes ejemplos de evaluación son impresión y valoración guiada. Impresión se refiere a valoración subjetiva que hace el profesor durante la clase sin referirse a criterios de evaluación. Por otro lado, valoración guiada representa evaluación según escalas y criterios de evaluación y, por consiguiente, es más objetiva.

La siguiente pareja son evaluación global, que significa medición del conocimiento del aprendiente como un conjunto entero, y evaluación analítica, en la que el examinador evalúa distintos aspectos de competencia lingüística por separados. En continuación el MCER (2002) presenta evaluación en serie y evaluación por categorías. El primer tipo de evaluación se refiere a evaluación mediante varias tareas aisladas, mientras que la evaluación por categorías se suele hacer mediante una sola tarea en la que se evalúa la competencia según categorías previamente definidas. La última pareja la forman evaluación realizada por otras personas, que implica que está realizada por el profesor o el examinador, y autoevaluación, que significa que el alumno mismo evalúa sus éxitos en el aprendizaje.

Como ha sido señalado, existen varios modelos diferentes de evaluación y es razonable que en la práctica docente no aparecen estos modelos aislados, sino que se intercambian y combinan para asegurar la evaluación más apropiada para cierta situación educativa. También es claro que el documento como es el MCER (2002), por su complejidad y extensión, no lo van a usar los alumnos solos, a los que se dirige toda la educación. Lo usarán con más frecuencia los profesionales que se dedican a la creación de currículos nacionales y los docentes que desarrollan propios currículos anuales. En cuanto a los alumnos, el Consejo de Europa elaboró otro documento que les ayuda mantener el registro de su progreso en aprendizaje de una lengua extranjera. Sobre ese documento se hablará más en detalle en el siguiente subcapítulo.

3.2. Evaluación en Portfolio Europeo de las Lenguas

El Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) fue publicado en 2000, por parte del Departamento de la Educación del Consejo de Europa. Esencialmente, sirve como un libro de ejercicios donde el aprendiente anota su aprendizaje de las lenguas extranjeras, sea formal o informal (Sešek y Skela, 2016). Su propósito es motivar y popularizar el aprendizaje de las lenguas extranjeras y, tras la movilización de los ciudadanos, mejorar las experiencias pluriculturales y aumentar la tolerancia entre los habitantes de Europa. Su función es tanto pedagógica, como es documental, ya que el documento pretende motivar a los usuarios a reflexionar sobre el proceso de aprendizaje, identificar sus objetivos y estrategias que les ayuden a conseguirlos. Además, PEL fomenta multilingüismo y pluriculturalidad. En cuanto a su uso documental, PEL sirve como un diario del aprendizaje, un testigo de todo con lo que el aprendiente se ha encontrado durante su aprendizaje de las lenguas extranjeras (Vrhovac y Jelić, 2019).

El documento ha sido adaptado para usuarios de diferentes edades, o sea, para niños, adolescentes y adultos y cada versión consta de tres partes. La primera parte del PEL es el Pasaporte de Lenguas en el que el aprendiente puede documentar cuáles lenguas está aprendiendo, qué es lo que puede hacer en qué lengua, cuánto tiempo lleva aprendiéndolos, en qué institución, puede describir las experiencias interculturales que ha tenido y adjuntar las diplomas que confirman sus destrezas lingüísticas (Vrhovac y Jelić, 2019).

La segunda parte del PEL es la Biografía lingüística, con la que el usuario puede reflexionar sobre sus experiencias en las distintas lenguas extranjeras y, partiendo de estas experiencias, puede evaluar su dominio actual de la lengua y planificar su proceso de aprendizaje (Martín Peris, 2007). Aunque pueda ser difícil evaluar el dominio en las etapas principales del aprendizaje, el autor también destaca que, según el aprendiente va avanzando en sus competencias lingüísticas, puede autoevaluarse en diferentes destrezas. Con ese fin en la Biografía lingüística se usan descriptores y niveles definidos en el MCER, que están estandarizados en nivel internacional, lo cual ayuda en la movilización transcultural (Martín Peris, 2007).

La última parte del PEL es el Dossier, que es lo que tradicionalmente se considera un portfolio – un conjunto de las evidencias de la competencia lingüística (Sešek y Skela, 2016). Martín Peris (2007) lo reconoce como especialmente útil para archivar los ejemplos de trabajos escritos, tareas, proyectos y exámenes que muestran no solo las capacidades lingüísticas al final de un curso, sino también el progreso del aprendiente desde el inicio hasta el fin de su educación.

El Portfolio Europeo de las Lenguas fue introducido dentro del sistema escolar en un proyecto piloto en unos cuarenta países europeos, siendo Croacia uno de ellos. El Portfolio generalmente fue reconocido como una herramienta útil, pero algunas características se destacaron como especialmente positivas. Los alumnos destacaron que les gustó trabajar con el Pasaporte de Lenguas donde tomaban nota de sus experiencias lingüísticas y culturales. También enfatizaron que el Dossier les pareció una forma interesante de guardar los documentos y las obras escritas en la lengua extranjera (Vrhovac y Jelić, 2019).

Los profesores igualmente ofrecieron reacciones positivas al Portfolio, enfatizando que ayudó mucho a los alumnos de la escuela primaria desarrollar la percatación lingüística, igual que un grado de autonomía. Reconocen que lo más difícil era utilizar la Biografía lingüística, y aclaran que esto fue por la dificultad de entender los descriptores. Los docentes frecuentemente

tenían que darles ejemplos a los alumnos, para que ellos pudieran determinar si poseen una destreza u otra (Vrhovac y Jelić, 2019). Sin embargo, el Portfolio generalmente fue bien recibido, de tal modo que los editores de los manuales han incluido partes del PEL en libros de alumnos. La sección que más se utiliza es precisamente el Cuadro de Autoevaluación dentro del Pasaporte de Lenguas, ya que se puede modificar de manera simple a cada unidad dentro del manual.

Las mismas ventajas del uso del PEL que destacamos previamente reconoció el Ministerio de la Ciencia y Educación croata cuando empezó con la reforma del sistema educativo y de ese proyecto salió el documento llamado *Nacionalni dokument okvira za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* (Marco nacional para la evaluación del proceso y de los resultados de la educación en las escuelas primarias y secundarias) publicado en 2017. Igualmente, a base de los documentos internacionales como son el MCER y PEL, dentro de la reforma escolar en Croacia fue desarrollado el *Curriculo nacional de la enseñanza del español como lengua extranjera* (Kurikulum nastavnog predmeta Španjolski jezik, 2020) [en adelante: *Curriculo nacional*]. El siguiente subcapítulo está dedicado al lugar que ocupa la evaluación dentro de esos documentos.

3.3. Evaluación en la reforma escolar en Croacia

La nueva reforma escolar en Croacia reconoce 3 categorías de evaluación: evaluación para el aprendizaje, evaluación como aprendizaje y evaluación de lo aprendido. Evaluación de lo aprendido se refiere a la medición de cuánto los alumnos han aprendido durante el curso académico en comparación con los objetivos definidos por el currículo. Evaluación de lo aprendido puede ser interna, externa o híbrida, o sea, puede ser realizada por profesores mismos usando sus propios exámenes, por un centro nacional de evaluación o por profesores que usan exámenes previamente preparados por parte del centro nacional de evaluación. Ese modelo de la evaluación sirve para medir qué eficaz era el programa o el currículo que se siguió y cuantos de los contenidos previstos han sido alcanzados. De hecho, no tiene repercusiones tan inmediatas, pero es necesario para poder planificar cambios del sistema educativo en niveles nacional o escolar.

Por otro lado, evaluación para el aprendizaje y evaluación como aprendizaje tienen efecto mucho más inmediatamente, ya que se conducen en las clases en niveles semanales o

diarios. Evaluación para el aprendizaje, según el *Marco nacional para la evaluación* (Marco nacional para la evaluación, 2017), se utiliza durante la enseñanza y aprendizaje y sirve para planificar actividades futuras. Su resultado no es una nota numeral, sino el *feedback* que puede ayudar tanto a los alumnos, como a sus padres, como a los profesores para ver dónde se sitúa cada estudiante en comparación con los objetivos planeados (Marco nacional para la evaluación, 2017). Esa categoría de evaluación encaja diferentes métodos de evaluación, como son rúbricas, portafolios de los trabajos de cada alumno, anotaciones sobre la actividad del alumno durante proyectos grupales etc. El eje de la evaluación para el aprendizaje es el comentario del docente (*feedback*) que ayuda al aprendiente tomar decisiones autónomas sobre su aprendizaje.

Evaluación como aprendizaje se refiere a la participación del alumno en el proceso de evaluación con el fin de desarrollar aprendizaje autónomo. En ese proceso le ayuda el docente y después de la evaluación, juntos planifican actividades educativas que más ayudarán al alumno conseguir los objetivos de aprendizaje. Puesto que los alumnos están incluidos en la evaluación, el mismo proceso les provoca menos estrés y miedo, ya que saben cuál es su responsabilidad, igual que la del profesor. En ese tipo de evaluación los alumnos pueden evaluar su propio trabajo (autoevaluación) o el de alguno de sus compañeros (evaluación cooperativa), pero en todo caso es importante que puedan explicar los criterios que usaron para evaluar el trabajo. En cuanto a la evaluación cooperativa, el *Marco nacional para la evaluación* destaca la importancia de los comentarios positivos, críticas constructivas y consejos que puedan ayudar al alumno mejorar su trabajo en futuro, a diferencia de los comentarios negativos que disminuyen la confianza del alumno en sí mismo (Marco nacional para la evaluación, 2017).

Al principio del *Currículo nacional* (2020) se destacan objetivos primordiales de la enseñanza y del aprendizaje de español como lengua extranjera y uno de los objetivos destacados es motivar el alumno para asumir la responsabilidad para su aprendizaje. El documento explica que ese objetivo se consigue animando a los alumnos a trabajar individualmente, para poder desarrollar cierto grado de autonomía en su aprendizaje. También se aclara que, con el fin de asumir la responsabilidad para su aprendizaje, es necesario incentivar a los alumnos que autoevalúen su trabajo durante el proceso de aprendizaje.

La mayoría del documento está dedicada a los resultados de la enseñanza de ELE, que describen los conocimientos, las destrezas, y las competencias que un alumno debería tener después de cada año de aprendizaje. Dentro de los resultados para el cuarto grado de la escuela primaria, bajo el apartado de la autonomía en el dominio de la lengua, se enfatiza que el alumno

está usando los materiales para la autoevaluación con el objetivo de concientizar sus fortalezas en el aprendizaje, igual que identificar los problemas con los cuales se enfrenta a la hora de aprender la lengua. Se añade que otro objetivo del uso de los materiales para la autoevaluación es compartir sus conclusiones con sus colegas, para disminuir los sentidos de la inseguridad y ansiedad.

El mismo resultado se recomienda para el quinto grado de la escuela primaria, dentro del apartado dedicado a la autonomía en el dominio de la lengua. La autoevaluación del dominio de la lengua no se vuelve a mencionar en el resto de los resultados, ni en la escuela primaria, ni en la secundaria. Lo que sí se menciona dentro de los resultados es que el alumno debería evaluar sus estrategias de aprendizaje y las de sus colegas, reflexionar sobre ellas, comentar con el resto del alumnado y decidir cuáles mejor apoyan su aprendizaje de la lengua.

Además de destacar dentro de los objetivos y los resultados del aprendizaje la importancia de la autoevaluación, el último apartado (G) del *Currículo nacional* (2020) está dedicado a la evaluación de los resultados de la enseñanza de ELE. En el apartado G del *Currículo nacional* (2020) se definen los elementos de la evaluación, igual que los enfoques al proceso evaluativo y diferentes tipos de *feedback* sobre el cumplimiento de los resultados de aprendizaje. El *Currículo nacional* (2020) define que se evalúan los conocimientos y las destrezas dentro del dominio de las competencias comunicativas de la lengua. En cuanto al dominio de las competencias comunicativas interculturales, se evalúan los conocimientos sobre la cultura propia del alumno y sobre las otras culturas, junto con las destrezas del comportamiento intercultural. Del tercer dominio, el de la autonomía, se evalúan los resultados relacionados con los conocimientos de los medios.

Las destrezas lingüísticas que se evalúan son la audición, la lectura, la escritura y el habla, teniendo en cuenta la edad y el desarrollo de los alumnos. Por ejemplo, se menciona que en los primeros dos grados de la escuela primaria no se evalúan lectura ni escritura, porque se reconoce que los alumnos aún no dominan esas destrezas ni en su lengua materna, con lo cual se hacen excepciones en la enseñanza de lenguas extranjeras también. El *Currículo nacional* (2020) también declara que, en todos niveles de enseñanza y aprendizaje, los aspectos funcionales tienen la ventaja sobre los aspectos formales de la lengua, o sea, que se pone más énfasis en el entendimiento del mensaje que en la corrección del anuncio.

Igual que el *Marco nacional para la evaluación* (2017), el *Currículo nacional* (2020) reconoce tres diferentes tipos de evaluación con funciones específicas: evaluación para el

aprendizaje, evaluación como aprendizaje y evaluación de lo aprendido. La evaluación para el aprendizaje se refiere a la recolección continua y sistemática de los datos sobre el grado en que el alumno cumple los resultados del aprendizaje. En el *Currículo nacional* (2020) se destaca que ese tipo de evaluación no resulta en notas, sino que incentiva más reflexión por parte del alumno sobre su aprendizaje y de este modo se aumenta la eficacia de la enseñanza y del aprendizaje. Se puede realizar a través de distintos métodos de evaluación, tanto formales, como informales, por ejemplo, preguntas, tareas, pruebas escritas cortas, portfolio, rúbricas, anotaciones, etc.

El segundo tipo de evaluación, la evaluación como aprendizaje es el que más incluye al alumno en el proceso evaluativo, y lo hace mediante reflexión sistemática sobre su proceso de aprendizaje, autoevaluación y coevaluación. En este caso durante el proceso evaluativo se pueden utilizar instrumentos como el portafolio, el diario del aprendizaje, los formularios de autoevaluación y de coevaluación, biografía de los encuentros interculturales, y otros. El *Currículo nacional* (2020) anota que, durante todos esos procesos, es imprescindible el apoyo del docente, quien tiene que confirmar que los alumnos entiendan los criterios de la evaluación, para poder evaluar apropiadamente su trabajo o el de sus colegas. La evaluación como aprendizaje tampoco resulta en una nota numeral, sino que le proporciona al alumno un *feedback* descriptivo, que le ayuda en desarrollar la autonomía y concientizar el proceso de aprendizaje.

Finalmente, la evaluación de lo aprendido se refiere principalmente a la evaluación sumativa, que suele realizarse durante el año académico o al final de este y que sirve para identificar el grado del cumplimiento de los resultados del aprendizaje, definidos por el *Currículo nacional* (2020) mismo. Los elementos de evaluación se evalúan según descriptores definidos que diferencian los alumnos en determinados niveles del dominio. Estos niveles coinciden con las notas numerales (de 1 a 5) que tienen sus descriptores verbales (insuficiente, suficiente, bien, muy bien y excelente). Para conseguir estas notas, el profesor puede evaluar exámenes escritos u orales, igual que proyectos finales, portfolios, ensayos, debates u otro tipo de ejercicios. En todo caso, los alumnos y sus padres tienen que entender los criterios de la evaluación al inicio del año académico. En el *Currículo nacional* (2020) se acentúa que el conocimiento que se exige de los alumnos tiene que corresponder con las situaciones lingüísticas y culturales reales y que en el cumplimiento de los exámenes los alumnos deberían mostrar el dominio de varios conocimientos, destrezas y competencias.

En cuanto a la nota final, el *Currículo nacional* (2020) destaca que ella debe reflejar el cumplimiento de los resultados del aprendizaje y ser el conjunto de diferentes tipos de evaluación previamente mencionados, formalizados en diferentes puntos de tiempo durante el año escolar. Igual que en el caso de la evaluación de lo aprendido, se aplican las notas numerales con los descriptores verbales correspondientes. Se enfatiza que en los primeros dos grados de la escuela primaria los tres dominios (competencias comunicativas de la lengua, competencias comunicativas interculturales y autonomía en el dominio de la lengua) tienen el mismo porcentaje dentro de la nota final, mientras que desde el tercer grado se da más importancia a los resultados del primer dominio. Los otros dos se evalúan de manera formativa, y se ofrece una nota descriptiva del progreso de un alumno en esas áreas del dominio de la lengua extranjera.

En este capítulo ha sido señalado que los documentos estatales e internacionales intentan asegurar que los alumnos tengan el aprendizaje más exitoso posible, mediante las herramientas de evaluación. Teniendo ese objetivo, los documentos comentados no dirigen, sino proponen diversos métodos de evaluación y los que serán más interesantes para este trabajo escrito son el grupo de métodos alternativos de evaluación, sobre los cuales podrá leer en detalle en el capítulo siguiente.

4. Métodos alternativos de evaluación

En la literatura sobre la didáctica se destacan diferentes clasificaciones y definiciones de los métodos alternativos de evaluación. Por ejemplo, Andrés y Martínez Olmo empiezan destacando los puntos débiles de la evaluación tradicional que indujeron el uso de los métodos alternativos, por ejemplo, el hecho de que no nos ofrece entendimiento de la manera en que los alumnos aprenden y que evaluación tradicional suele exigir de los alumnos conocimiento y destrezas que no están basadas en situaciones reales (Andrés y Martínez Olmo, 2008). Por otro lado, Soler Canela transmite la definición de Popham quien destaca que la evaluación formativa incluye: »los procedimientos de medición formal e informal que usan los profesores y estudiantes durante la enseñanza para recoger la información sobre el aprendizaje con el objetivo de mejorarlo« (Soler Canela, 2008).

Una de las definiciones más extensivas ofrece Bailey, que usa los conceptos señalados en la tabla 2 para describir lo que constituye una evaluación como alternativa (Bailey, 1998).

Tabla 2. Diferencias entre evaluación tradicional y evaluación alternativa, según Kathleen Bailey (Bailey, 1998:207)

EVALUACIÓN TRADICIONAL	EVALUACIÓN ALTERNATIVA
exámenes de un intento (<i>one-shot tests</i>)	evaluación continua, longitudinal
exámenes indirectos	exámenes directos
exámenes inauténticos	exámenes auténticos
proyectos individuales	proyectos en grupo
el aprendiente no obtiene <i>feedback</i>	el aprendiente recibe <i>feedback</i> regularmente
exámenes apresurados	exámenes sin límite temporal
tareas en el examen no tienen contexto	tareas en el examen están contextualizadas
interpretación de los resultados de los exámenes con referencia a la norma	interpretación de los resultados de los exámenes con referencia a un criterio
exámenes estandarizados	exámenes hechos para una clase determinada

Aunque frecuentemente en la evaluación tradicional se pueden reconocer los elementos destacados en la parte izquierda de la tabla y en la evaluación alternativa se pueden reconocer los elementos de la parte derecha de la tabla, la autora alerta que no es siempre tan simple distinguir si la evaluación usada es tradicional o alternativa (Bailey, 1998). Los conceptos

destacados en la tabla son dos polos opuestos, pero en la realidad se mezclan y además existen variaciones de estos conceptos que crean una zona gris entre los dos extremos.

Sin embargo, si un docente quiere usar los métodos de evaluación alternativos, debería esforzarse para poner los conceptos destacados en la parte derecha de la tabla en su práctica docente. Su evaluación debería ser continua, diaria y no debería depender solo de los exámenes finales. Las pruebas utilizadas en la evaluación deberían ser directas, o sea, orales para que el profesor pueda evaluar el conocimiento del alumno, sin la interrupción de los diferentes ítems en un examen escrito.

Las tareas en el examen deberían ser auténticas, relacionadas con el mundo real del alumno y con sus necesidades lingüísticas. Por ejemplo, si los alumnos quieren aprender la lengua extranjera para viajar y conocer la cultura de otro país, las tareas deberían tratar el tema de viajes, turismo, cultura, etc. En vez de asignarles a los aprendientes cada uno un proyecto individual, el docente debería organizar proyectos en grupo, para así fomentar trabajo en equipo y comunicación entre alumnos. Evaluación alternativa, puesto que acontece continuamente, asegura que el alumno recibe regularmente *feedback* sobre su progreso y pautas para mejorar su aprendizaje.

En la evaluación tradicional lo que frecuentemente provoca estrés para los alumnos es el límite temporal en los exámenes. Por esto se propone no tener un límite tan fijo en la evaluación alternativa, sino que el docente debería asegurar que los alumnos tengan tiempo suficiente para cumplir con la tarea. Las tareas en el examen deberían estar contextualizadas para asegurar que sean significativas al alumno.

La interpretación de los resultados de un examen es también importante. Si uno quiere aplicar evaluación alternativa en su enseñanza, entonces debería interpretar los resultados de los exámenes con referencia a un determinado criterio, por ejemplo, el examen anterior del mismo alumno. De esta manera el aprendiente se enfoca en su propio aprendizaje y en su progreso y no se preocupa tanto por los resultados del resto de la clase. Finalmente, los exámenes utilizados deberían ser preparados para una clase específica porque el profesor conoce su clase y sabe qué tipos de tareas asegurarían que ellos puedan mostrar sus competencias lingüísticas. De esta manera se asegura el enfoque más individualizado posible.

Es claro que ningún tipo de evaluación puede cumplir completamente estos requisitos, pero todos pretenden hacerlo. Algunos de los ejemplos de la evaluación alternativa son actividades de clase, prueba de rendimiento, portafolios, cuestionarios, rúbricas, simulación,

escalas de valoración y listas de cotejo y autoevaluación. Estos instrumentos de evaluación serán descritos en los subcapítulos que siguen.

4.1. Actividades de clase

López Regojo razona que cada actividad de la clase puede ser evaluada, tanto por el profesor, como por el alumnado, ya que requiere de los alumnos la aplicación de conocimientos, destrezas y comportamientos adquiridos hasta el momento en el que acontece la actividad (López Regojo, 2017). Es obvio que, sea quien sea el agente de evaluación, los criterios según cuales se evalúa tienen que ser claros y entendidos tanto por los evaluadores, como por los alumnos que están realizando la actividad.

4.2. Prueba de rendimiento

Las pruebas de rendimiento (o evaluación de a) se suelen utilizar en la enseñanza de lenguas extranjeras para fines específicos (Bailey, 1998), pero pueden ser útiles en otro tipo de programa también. Su objetivo es evaluar tanto los conocimientos lingüísticos del aprendiente, como sus capacidades de utilizarlos en una situación real y significativa. Las pruebas de rendimiento contienen tareas que se evalúan objetivamente (ej. ítems de respuesta múltiple o de ordenamiento) y las que se evalúan subjetivamente (ej. ensayo escrito, producción o interacción oral), pero ellas también se evalúan teniendo en cuenta determinados criterios o descriptores (Harris y McCann, 1994). De esta manera se pretende ofrecer al aprendiente una medición justa y fiable de sus competencias. Pruebas de rendimiento suelen ser utilizadas para permitirle al aprendiente que avance en el curso de lenguas extranjeras.

Puesto que este tipo de evaluación es bastante integral, no sorprende que los alumnos, igual que los docentes, muestren satisfacción con el examen. Bailey destaca que la prueba de rendimiento se puede utilizar como un examen final o puede servir para el diseño de los exámenes durante el curso. Ese tipo de exámenes pueden ser apresurados, pero también pueden estar sin el límite temporal, lo que quiere decir que la prueba de rendimiento es bastante flexible y que cada docente puede adaptarla a las necesidades de su clase, siempre y cuando siga siendo directa, auténtica y contextualizada (Bailey, 1998).

4.3. Portafolios

El portafolio, según Bailey (Bailey, 1998), es una colección de trabajos, tareas, pruebas de logro, etc., atentamente seleccionados que representan el aprendiente mismo, igual que su progreso en el aprendizaje. Portafolios pueden tener la función de evaluación (porque los trabajos incluidos en el portafolio deben ser representantes de las competencias lingüísticas del alumno), pero también la de formación (porque ayudan al estudiante concientizar su propio proceso de aprendizaje y al docente ayudan a concientizar el proceso de enseñanza) y de esta manera afecta la planificación del curso.

El papel del estudiante es crucial en la creación del portafolio porque, aunque el profesor puede exigir que en el portafolio aparezcan ciertos trabajos, es la responsabilidad del alumno escoger qué elementos más va a añadir para representar a sí mismo. Los portafolios en la enseñanza de las lenguas extranjeras suelen utilizarse para la evaluación continua, aunque puedan ser instrumentos de la evaluación al final del curso también. Por útil que sea el portafolio, se reconoce que pueden surgir algunos problemas al inicio de su introducción en la práctica docente. Bailey transmite las experiencias de una profesora que trabajaba en Japón, diciendo que los alumnos estaban acostumbrados a la evaluación externa e indirecta, o sea, a los exámenes donde obtenían notas sin muchos comentarios. Por eso no podían entender cómo deberían reflexionar sobre su propio aprendizaje, por lo cual la profesora tenía que explicárselos y darles muchos ejemplos para asegurar que entiendan su tarea (Bailey, 1998). La autora añade que el alumnado también se quejó de que ese tipo de evaluación no se reconoce internacionalmente, sino que se exigen diplomas tradicionales (Bailey, 1998).

Aunque la evaluación mediante un portafolio puede parecer exigente, cada docente puede implementar el uso de los portafolios como cree que sea más apropiado para su clase. En esa empresa siempre le puede venir útil el *Portfolio europeo de las lenguas* (2000), previamente descrito.

4.4. Cuestionarios

Otro tipo de evaluación alternativa son cuestionarios que se destacan por ser fáciles de fabricar y eficaces. Se trata de un conjunto de preguntas al que los alumnos deben responder, ofreciéndole de esta manera al docente el entendimiento de su percepción del aprendizaje u otros temas relevantes. Los cuestionarios dan la oportunidad a los alumnos a reflexionar sobre su propio aprendizaje y son bastante simples de modificar, de acuerdo con las necesidades de cierto grupo de alumnos (López Regojo, 2017).

4.5. Rúbricas

Las rúbricas consisten en unas listas de descriptores que suelen ser clasificados en diferentes niveles de rendimiento. También se denominan evaluación analítica porque consideran distintos aspectos de una actividad. Se suelen utilizar para evaluar ejercicios como ensayos, para distinguir entre áreas de evaluación como es la gramática, la ortografía, el vocabulario usado, la coherencia del texto y cada una de esas áreas tiene sus niveles de rendimiento (López Regajo, 2017). Evaluación mediante rúbricas ofrece un enfoque más transparente en cuanto a la evaluación, ya que los alumnos están conscientes de los criterios evaluativos, con lo cual ellos mismos pueden evaluar su propio trabajo, igual que el de sus colegas.

4.6. Simulación

Los ejercicios que consisten en situaciones simuladas pueden ser un instrumento muy útil para la evaluación, dado que ponen el individuo o el grupo de alumnos en situaciones ficticias, pero que intentan imitar acontecimientos reales y animar a los aprendientes que utilicen la lengua que están aprendiendo (Andrés y Martínez Olmo, 2008). De esta manera los alumnos pueden mostrar un gran despliegue de sus conocimientos, destrezas, estrategias y comportamientos. Simulaciones pueden ser especialmente útil para los estudiantes que toman cursos de lengua para fines específicos porque el docente puede asignarles unas tareas significativas, relacionadas con su futura profesión. En la mayoría de los casos se trata de plantear un problema, real o ficticio, a los alumnos que deben resolverlo, ofrecer sus recomendaciones o su opinión (Andrés y Martínez Olmo, 2008).

4.7. Escalas de valoración y listas de cotejo

Ambos tipos de evaluación consisten en enunciados sobre el dominio de la lengua a los cuales responde el alumno mismo o el docente. La diferencia es que las listas de cotejo proporcionan solamente información sobre si el cierto objetivo del aprendizaje está cumplido o no, mientras que las escalas de valoración ofrecen entendimiento más detallado. En las escalas de valoración suelen utilizarse marcadores de frecuencia, como “siempre”, “casi siempre”, “a veces”, “casi nunca” y “nunca” o pueden contener escalas numéricas (López Regajo, 2017). López Regajo agrega que ambos instrumentos de evaluación pueden ser útiles para el aprendizaje, porque si el alumno tiene a su disposición estas listas antes de empezar a aprender,

puede marcar los ítems de estas listas según está aprendiendo, lo cual aumenta su confianza en sí mismo.

Ha sido mencionado en estos subcapítulos que algunos de los métodos alternativos de evaluación pueden ser conducidos por el docente, o por el discente. En el caso de lo segundo, nos referimos a la autoevaluación. Ya que es un fenómeno indispensable para esta tesina, lo describiremos a detalle en el siguiente capítulo.

5. Autoevaluación

Autoevaluación, como lo revela el nombre, es el tipo de evaluación en el que el sujeto evaluado se convierte en agente que evalúa. La autoevaluación puede ser útil para obtener información sobre las necesidades de los alumnos, sobre sus desafíos en el aprendizaje o sus recomendaciones para la enseñanza y lo consigue de manera más directa que la evaluación tradicional (Harris y McCann, 1994). Como hemos visto, muchos instrumentos evaluativos se pueden llevar a cabo de manera que el estudiante es el que evalúa, siempre y cuando entienda los criterios de la evaluación. Para conseguir los resultados óptimos de la autoevaluación, hay que introducir a los alumnos al proceso poco a poco, dándoles instrucciones claras sobre cómo hacerlo y añadiendo ejemplos.

La versión de la autoevaluación más frecuentemente mencionada en la literatura es la evaluación en la que el alumno evalúa sus conocimientos a base de criterios definidos por el profesor. Cabe destacar que los alumnos mismos también pueden participar en la definición de los criterios de evaluación, refiriéndose en sus propios objetivos del aprendizaje de la lengua extranjera. La segunda forma, aunque menos frecuente, puede ser útil para la organización propia del aprendizaje y para informarle al docente sobre qué áreas del contenido debería revisar o enseñar de nuevo (Moreno Olivós, 1999).

Los principios primordiales de cada método de evaluación son validez y fiabilidad, en lo cual hay que prestar aún más atención si uno aplica autoevaluación en sus clases. La validez se refiere a la eficacia de un examen en la evaluación de lo que pretende evaluar (Figueras Casanovas y Puig Soler, 2013). Por ejemplo, si se desea evaluar la destreza de la lectura, la prueba que se utiliza tiene que ser apta para conseguirlo. En ese sentido, hay que tener en cuenta que los puntos obtenidos en ese examen deberían ofrecerle al docente (o al estudiante) » conclusiones apropiadas, significativas y útiles para la finalidad para la que ha sido diseñada esa prueba« (Soler Canela, 2008).

La fiabilidad, por otra parte, se refiere a la autenticidad de los criterios de la evaluación, lo que quiere decir que, si distintos evaluadores evalúan el mismo examen según los mismos criterios, deberían obtener los mismos resultados y puntuación. Lo mismo vale para la evaluación de un mismo examen en diferentes puntos de tiempo. Soler Canela también subraya la importancia de unificación de los criterios que se usan para evaluar: »se suelen establecer unos criterios de evaluación que deben ser aplicados por todos los correctores de una prueba.

Estos criterios suelen darse en forma de escalas» (Soler Canela, 2008:3). Por los motivos destacados, independientemente de la versión de autoevaluación que se escoja, sería aconsejable que el docente revise los criterios antes de que los alumnos autoevalúen su trabajo.

5.1. Ventajas y desventajas del uso de autoevaluación

Es evidente que el empleo de autoevaluación motiva al alumnado a reflexionar sobre su aprendizaje, lo cual le motiva a planificar las actividades de aprendizaje para asegurar el progreso (Bailey, 1998). Valero-García y Díaz de Cerio enfatizan que la autoevaluación permite a los aprendientes identificar sus errores y concientizarlos (Valero-García y Díaz de Cerio, 2005). De esta manera, como los alumnos van adquiriendo experiencia en autoevaluación, al mismo tiempo toman conciencia sobre sus puntos débiles y se autocorrigen inmediatamente. La autoevaluación puede también asistir en la detección de los puntos fuertes, lo que contribuye en el aumento de la autoestima del alumno. Los autores añaden que autoevaluación es especialmente beneficiosa para monitorizar el progreso en el aprendizaje, ya que las informaciones sobre el progreso se proporcionan al alumno con más rapidez, así que puede saber inmediatamente si ha hecho una tarea bien o no (Valero-García y Díaz de Cerio, 2005:29).

Autoevaluación es bastante versátil, dado que se puede usar tanto para evaluación formativa, como para la sumativa, pero también se puede utilizar a modo de evaluación inicial. Según Bailey (Bailey, 1998), si los aprendientes tienen la oportunidad de evaluar su conocimiento de la lengua antes del inicio del nuevo curso, si pueden estudiar los manuales del nivel en el que pretenden estudiar, si tienen la oportunidad de estar presentes en una clase típica de ese nivel, es más probable que se sitúen en el nivel que más les conviene. En comparación con el método de nivelación más tradicional, los exámenes, la autoevaluación tiene más éxito y menos errores en el proceso de nivelación.

Finalmente, algunos instrumentos evaluativos, por ejemplo, el portfolio, en autoevaluación proporcionan información sobre la actividad docente, »puesto que el alumnado, mediante sus observaciones, puede transmitir qué tareas, métodos o contenidos han sido eficaces, facilitando su aprendizaje, así como qué métodos no han dado el resultado esperado por el docente« (López Regojo, 2017:145).

Una de las preguntas que el docente pueda tener en cuanto a la implementación de la autoevaluación es la cuestión de la objetividad de los alumnos, o sea, el miedo de la sobreestimación o de la subestimación. Afortunadamente, las investigaciones muestran que,

con la introducción apropiada de la autoevaluación en la enseñanza, la mayoría de los estudiantes están capaces de evaluar su trabajo en coordinación con la evaluación del docente (Bailey, 1998). Se puede asumir que, al inicio del uso de autoevaluación, la evaluación va a ser menos precisa que si la hiciera el docente (Valero-García y Díaz de Cerio, 2005), así que es recomendable que el profesor verifique los resultados una vez más.

Otro problema que puede preocupar tanto a los profesores como a los alumnos es la cuestión de la utilidad de autoevaluación. Los aprendientes a menudo toman clases de una lengua extranjera para obtener un certificado y poder continuar con sus estudios o avanzar en su carrera profesional, con lo cual no ven mucha utilidad de la autoevaluación, ya que no se puede usar para obtener el certificado (Dickinson, 1988). Una dificultad más con la que se enfrentan los profesores a la hora de introducir autoevaluación es que los alumnos tardan mucho en entender qué es lo que deberían evaluar y cómo, con lo cual los docentes tienen que explicar las instrucciones varias veces. Esto resulta en falta de tiempo para trabajar los contenidos planificados y proscritos por los currículos (Moreno Olivos, 1999).

5.2. El papel del docente y el papel del alumnado

Como ha sido descrito, la autoevaluación tiene muchas ventajas, pero para asegurar que las actividades de autoevaluación alcanzan su potencial, tanto los docentes, como los aprendientes tienen que cumplir sus papeles. En cuanto a las obligaciones del profesor, se espera que prepare con antelación materiales apropiados y explique a los estudiantes el desarrollo de las actividades. Con la introducción de la autoevaluación en la clase, el profesor deja de ser la principal fuente de los conocimientos y el único evaluador. Se convierte en un moderador y consejero que proporciona las oportunidades de aprendizaje y que evalúa tanto los conocimientos, como las destrezas y actuación de los alumnos (Moreno Olivos, 1999).

Los roles de alumno, por otra parte, se transforman de un observador pasivo que espera obtener los resultados de un examen de profesor, a un participante activo y reflexivo que piensa sobre su proceso de aprendizaje, establece sus objetivos, planifica las actividades y estrategias para lograr estos objetivos y evalúa sus conocimientos, destrezas, actuación, proceso de aprendizaje, estrategias usadas, etc. En cuanto a la autoevaluación específicamente, se espera que reflexione a menudo sobre su aprendizaje y evalúe su progreso con objetividad y honestidad (Cortés Moreno, 2000).

Visto que la autoevaluación es un tema importante dentro del contexto del aprendizaje y enseñanza de español como lengua extranjera, decidimos estudiar cuál es la recepción de este modelo de evaluación entre los profesores de ELE. En preparación para esta investigación, consideramos importante revisar las investigaciones previas con el tema similar, lo cual estará expuesto en el siguiente capítulo.

6. Investigaciones previas

El tema de la autoevaluación ha sido sujeto de numerosas investigaciones, la mayoría de ellas enfocándose en la perspectiva del alumnado, pero no hay muchas que se centren en la perspectiva, las opiniones y las razones de los profesores para utilizar o no utilizar la autoevaluación en su práctica docente, especialmente si intentamos estudiar ese fenómeno en la clase de español como lengua extranjera. No obstante, encontramos algunas investigaciones que tratan el tema de la autoevaluación generalmente, aplicada en todas las asignaturas, en escuelas primarias y secundarias. También encontramos un par de investigaciones hechas específicamente con profesores de español como lengua extranjera. Ambos grupos de investigaciones estarán presentados en este capítulo.

Una investigación hecha en 2009, en Wellington, Nueva Zelanda, tuvo como objetivo conocer las nociones de los profesores sobre la autoevaluación y ver cómo se reflejan en su práctica docente. Los participantes eran trece profesores de las escuelas primarias y secundarias y para recoger los datos se hizo una serie de entrevistas en grupos focales. Todas las entrevistas duraron alrededor de una hora y fueron facilitados por dos investigadores del Consejo de Nueva Zelanda para la investigación educativa. Aunque en el artículo no se precisa numéricamente cuántos docentes aplican autoevaluación en sus clases y cuántos no lo hacen, se menciona que las actitudes de los profesores varían. Hay algunos profesores para los que la autoevaluación no tiene el papel importante en su enseñanza y otros que la implementan diariamente. La mayoría de los docentes concluyó que sería más fácil de implementar la autoevaluación si tuvieran algún tipo de apoyo profesional, como educaciones y seminarios relacionados con el tema. Los que utilizan autoevaluación con frecuencia enfatizaron la importancia del entendimiento general entre todos los docentes en una escuela, añadiendo que, aunque la obligación de implementar autoevaluación no aparece explícitamente en el currículo escolar, «así es como se hace por aquí» (Joyce, Spiller y Twist, 2009:8). Los profesores concordaron en que la implementación de autoevaluación es difícil en etapas iniciales. También hay evidencia que, al menos algunos profesores con apropiado entrenamiento y tiempo para introducir las técnicas de autoevaluación en su práctica, llegan a usarlas diariamente. Los profesores expresaron que, por mucho que animen a los alumnos, a veces no pueden involucrarlos en las actividades de autoevaluación si ellos no ven la utilidad de eso (Joyce, Spiller y Twist, 2009).

El propósito de la investigación de Noonan y Duncan, hecha en 2005 era explorar cómo y con qué frecuencia los profesores de las escuelas secundarias utilizan evaluación cooperativa y autoevaluación en su práctica docente. En la investigación participaron 118 profesores de escuelas secundarias de Canadá Occidental y el instrumento de la investigación era un cuestionario con más de treinta preguntas cerradas y varias preguntas de tipo abierto donde los profesores podían expresar sus opiniones sobre el uso de evaluación cooperativa y autoevaluación. Los resultados mostraron que 24% de los profesores no usaban la evaluación cooperativa ni la autoevaluación. 49% de los docentes utilizaban estos métodos “un poco” y 27% de ellos dijeron que las aplicaban “a veces”. Entre los profesores que usaban autoevaluación y evaluación cooperativa un poco, unos decían que los alumnos no entendían el propósito de actividades de ese tipo, que el profesor tenía que monitorear el proceso y que los alumnos no parecían suficientemente maduros. Otros declaraban que empleaban esas técnicas de evaluación para que los alumnos puedan participar más en el proceso evaluativo, lo cual los investigadores interpretaron como una perspectiva más optimista y concluyeron que los profesores valían esas técnicas de evaluación como herramientas útiles. Los profesores que usaban evaluación cooperativa y autoevaluación a veces explicaron con más precisión que los usaban para evaluar presentaciones, proyectos grupales o tareas simples. Finalmente, algunos de los que no usaban ninguna de esas técnicas evaluativas confirmaron que los alumnos faltaban la madurez necesaria para poder evaluarse o evaluar unos a otros objetivamente. Los investigadores analizaron también el uso de los métodos alternativos de evaluación en comparación con la asignatura y notaron que los profesores de inglés y ciencias sociales tendían a usarlos más que los de matemática, así que la asignatura también puede ser un factor influyente en cuanto al uso de evaluación cooperativa y autoevaluación (Noonan y Duncan, 2005).

Kröger describe una investigación hecha en 2018 en una provincia en Suecia, con nueve profesores de español como lengua extranjera. Las preguntas principales del estudio eran ¿cuánto saben los profesores sobre la autoevaluación y su implementación en la práctica docente? y ¿cuál es su actitud hacia el uso de la autoevaluación? Para obtener los datos se condujo una encuesta con preguntas cerradas de opción múltiple y preguntas abiertas de respuesta breve. Entre los nueve profesores que participaron en la encuesta, cinco trabajan en escuelas secundarias, tres son profesores de bachillerato y uno da clases tanto en la escuela secundaria como en la facultad. Siete profesores dijeron que utilizaban la autoevaluación en su práctica docente, mientras que dos dijeron que no la usaban. De los que incluyen la

autoevaluación en su práctica, cinco profesores confirmaron que introducen actividades de autoevaluación algunas veces al semestre y solo dos lo hacen algunas veces al mes. La mayoría de los encuestados percibe la autoevaluación como una herramienta para medir el rendimiento en contraste con las metas y objetivos, pero casi ningún profesor ofrece a sus alumnos las actividades en las que el alumnado podría fijar metas del aprendizaje. Cuatro de nueve profesores confirman que es necesario ayudarles a los aprendientes a entender el proceso autoevaluativo, pero solo un profesor ofrece *feedback* a sus alumnos después de las autoevaluaciones. Estas discrepancias entre las opiniones y la práctica docente pueden ser porque los profesores raras veces hablan con sus alumnos sobre la importancia de las destrezas de autoevaluación. En cuanto a las razones por las cuales los profesores no usan o usan con poca frecuencia la autoevaluación, se ha encontrado que algunos profesores reconocen como la ventaja principal el desarrollo de la competencia metacognitiva y puede ser que simplemente no le dan tanta importancia a la competencia metacognitiva. Por otro lado, muchos profesores advierten sobre la falta de tiempo y, en esas situaciones el docente suele redireccionar su atención al desarrollo de otras competencias, que le parecen más importantes (Kröger, 2018).

Las investigaciones sobre la autoevaluación llevadas a cabo en Croacia se centran más a menudo en la perspectiva de los alumnos, sus conocimientos sobre autoevaluación y sus competencias autoevaluativas. Sin embargo, en una investigación hecha en una escuela secundaria y en una academia de lenguas para los estudiantes universitarios (Đanović, 2015) se toma en cuenta tanto la perspectiva de los docentes, como la de los alumnos. La investigación mostró que, aunque tanto alumnos como docentes entienden el concepto de autoevaluación, las actividades autoevaluativas no se implementan en la clase. Dado que ni los docentes, ni el sistema escolar motivaban el uso de ese tipo de evaluación, no se aplicaba en la práctica docente.

Como en los últimos años el sistema escolar croata entró en una reforma a fondo, en la que se estimula el uso de la evaluación con el fin de aprendizaje, decidimos hacer una investigación acerca del uso de la autoevaluación en las escuelas secundarias. Dado que los docentes son los que tienen la mayor influencia en la introducción de estos métodos evaluativos, decidimos centrarnos en las opiniones y actitudes de los docentes hacia el fenómeno y en el siguiente capítulo será descrita detalladamente la investigación.

7. Investigación

Una de las partes integrales del proceso de enseñanza y aprendizaje es la evaluación, cuyos objetivos deberían ser tanto sumativos como formativos. La evaluación no debería ser gestionada solo para obtener una nota numeral, un dato fijo sobre el cumplimiento de los resultados de la enseñanza, sino que debería servir como un guía y motivar al alumno para responsabilizarse de su propio aprendizaje. Lo segundo se recalca aún más en las últimas décadas, fomentado por los documentos como el MCER (2002) o el PEL (2000), a base de los cuales se desarrollan los currículos de enseñanza nacionales. Dado que el sistema escolar croata recientemente entró en reforma (hace cinco años), nos interesaba ver cuáles eran las opiniones y actitudes de los profesores de español como lengua extranjera hacia la evaluación formativa, o precisamente, hacia la autoevaluación y con qué frecuencia la aplicaban en sus clases.

7.1. Los objetivos y las hipótesis

Esta investigación tiene como objetivo principal examinar las opiniones de los profesores de español como lengua extranjera que trabajan en escuelas secundarias en Croacia sobre autoevaluación.

En este trabajo escrito se pretende:

1. Examinar cuáles instrumentos de autoevaluación los profesores conocen y cuáles no conocen.
2. Otra finalidad de este estudio es determinar con qué frecuencia los profesores suelen utilizar diferentes instrumentos de autoevaluación en su enseñanza durante el año escolar.
3. El último objetivo es investigar si las opiniones y las actitudes de los profesores de español como lengua extranjera que trabajan en escuelas secundarias hacia la autoevaluación son predominantemente positivas o negativas.

A base de los objetivos expuestos, se formulan las siguientes hipótesis:

1. Suponemos que la mayoría de los profesores encuestados conocerán la mayoría de los instrumentos de autoevaluación descritos en la encuesta.
2. Se supone que los docentes expresarán la dificultad de introducción de este método de evaluación en su práctica docente.
3. Se supone que la autoevaluación en la mayoría de los casos se usa un par de veces en un semestre.

4. Finalmente, que las opiniones y actitudes de los profesores hacia autoevaluación serán mayoritariamente positivas, o sea, que los profesores encuestados reconocerán las ventajas de la autoevaluación.

7.2. La metodología

Para conducir esta investigación se ha organizado una encuesta entre el profesorado del español como lengua extranjera. Los participantes de la investigación, igual que el instrumento usado se describirán con más detalle en los subcapítulos que siguen.

7.2.1. Los participantes

Esta investigación se ha realizado en una población de veinte profesores de español como lengua extranjera que trabajan en escuelas secundarias en Croacia. El gráfico número 1 demuestra la división de los participantes según sexo.

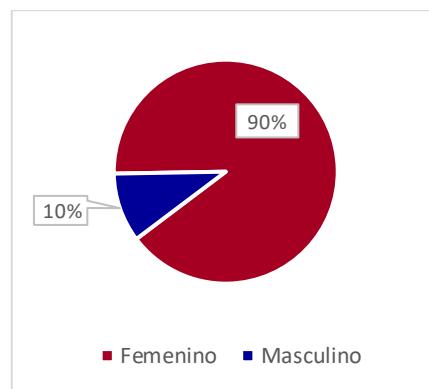


Gráfico 1: Sexo de los participantes

Como es notable, entre los participantes de la encuesta son dieciocho mujeres y dos hombres, o sea, las mujeres forman el 90% del grupo, mientras que los hombres constituyen el 10% del grupo.

En cuanto a la experiencia laboral de los participantes, se les preguntó cuántos años llevan trabajando como profesores de ELE. Dentro de la población encuestada, hay participantes que llevan trabajando como profesores de ELE desde un año hasta treinta años. Sus respuestas están representadas en el gráfico número 2.

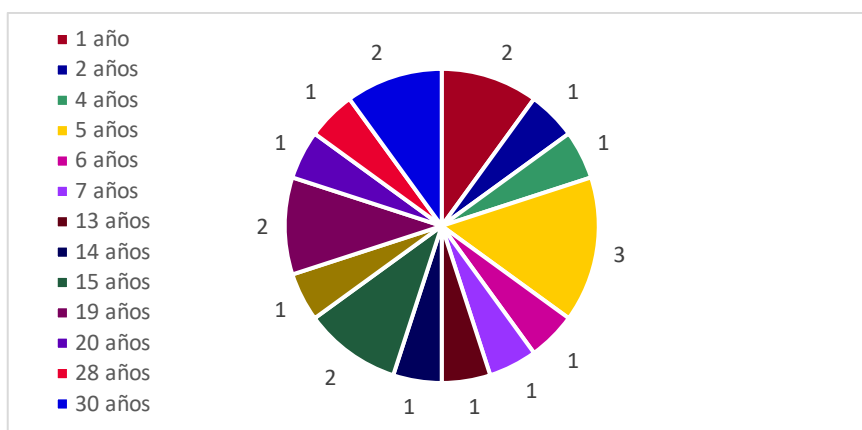


Gráfico 2: Años de experiencia

Dos profesores llevan un año trabajando como profesores de ELE, o sea, forman 10% del grupo encuestado. Una persona tiene dos años de experiencia trabajando como profesor de ELE, así que forma un 5% de la población examinada. Uno de los profesores ha confirmado que lleva cuatro años trabajando como profesor de ELE, con lo cual, forma el 5% del grupo entero. Entre los participantes encuestados tres personas tienen cinco años de experiencia trabajando como profesores de ELE, así que forman un 15% de los participantes. Una persona del grupo encuestado dijo que trabajaba como profesor de ELE seis años, mientras que la otra persona tiene siete años de experiencia laboral en el campo de la enseñanza de español como lengua extranjera. Otro participante declaró que lleva trece años trabajando como profesor de ELE, mientras que un participante más expresó que trabajaba catorce años en el campo. Es decir, cada uno de estos participantes componen un 5% del grupo entero.

En el conjunto de los profesores que participaron en la investigación hay dos que enunciaron que tienen quince años de experiencia trabajando como profesores de ELE, o sea, forman el 10% de la población encuestada. Dos profesores declararon que llevan diecisiete y dieciocho años trabajando como profesores de ELE, respectivamente, esto es, cada uno de ellos contribuye en el grupo entero con unos 5%. Un 10% de los encuestados, o sea, dos personas informaron que tenían diecinueve años de experiencia en el campo de enseñanza de español como lengua extranjera. Un profesor declaró que llevaba veinte años trabajando como profesor de ELE, así que forma un 5% de la población examinada. Una persona entre los profesores dijo que ya llevaba veintiocho años trabajando en el campo de enseñanza de la lengua española, con lo cual forma un 5% del grupo entero. Finalmente, dos participantes de la investigación informaron que ya llevaban treinta años trabajando como profesores de ELE. Estos participantes forman los últimos 10% del grupo entero.

Con el objetivo de facilitar la visualización de los participantes en la investigación, se les ha dividido en diferentes grupos según su experiencia laboral, lo cual está mostrado en el gráfico número 3.

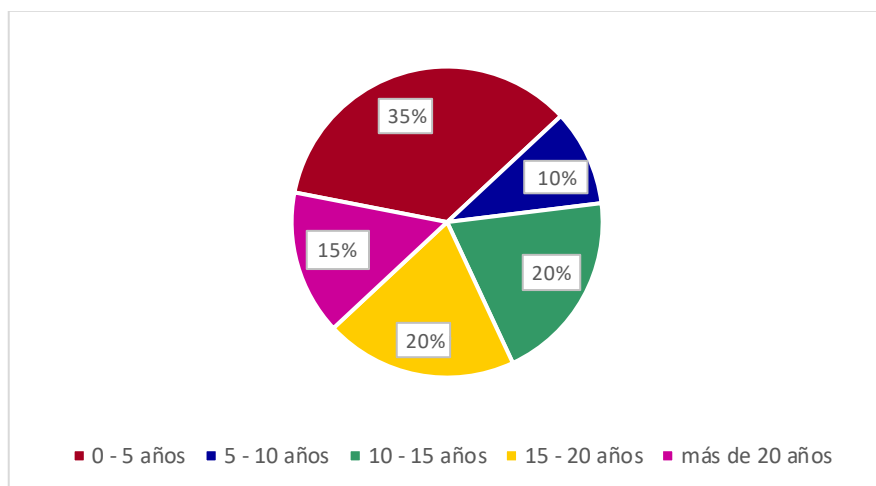


Gráfico 3: Participantes agrupados según los años de experiencia

El primer grupo incluye profesores que tienen hasta cinco años de experiencia y cuenta con siete miembros, o sea, se trata de 35% del grupo total. Las personas encuestadas que llevan trabajando como profesores de ELE entre cinco y diez años forman parte del segundo grupo, que consta de dos personas (10% de la población examinada). Los profesores que trabajan en el campo de enseñanza de español como lengua extranjera entre diez y quince años forman parte del tercer grupo. Se trata de cuatro profesores, esto es, 20% de la totalidad. En la cuarta agrupación se encuentran profesores que llevan trabajando entre quince y veinte años en el sistema escolar y son cuatro profesores. Este grupo contiene el 20% del grupo entero. Finalmente, los profesores con más de veinte años de experiencia forman el quinto grupo que consta de tres encuestados, en otras palabras, se trata de 15% de la población encuestada.

En esta encuesta participaron los profesores de español como lengua extranjera que trabajan en escuelas secundarias de diferentes orientaciones. El gráfico número 4 demuestra estos datos.

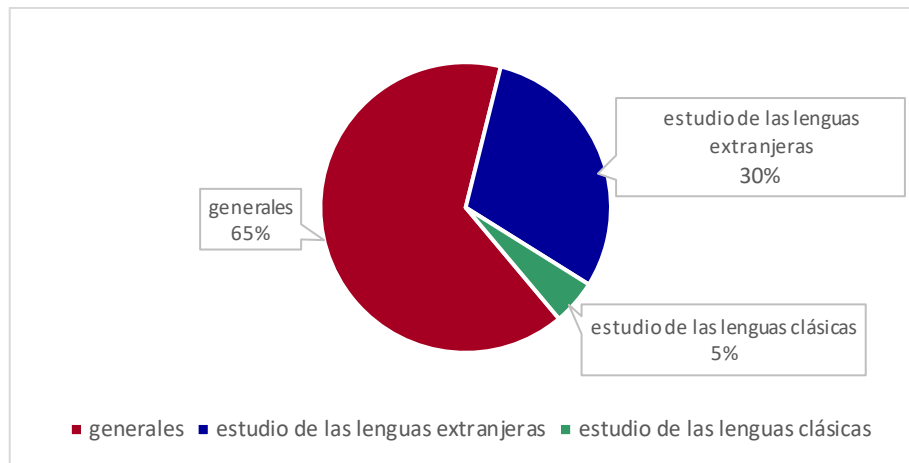


Gráfico 4: Escuelas secundarias donde los participantes trabajan

El mayor porcentaje de los participantes, unos 65%, o sea, trece profesores trabajan en escuelas secundarias generales. Otros seis profesores trabajan en escuelas de orientación al estudio de las lenguas extranjeras, con lo cual, constituyen el 30% del grupo entero. Finalmente, uno de los profesores encuestados ha declarado que trabaja en escuela secundaria de orientación al estudio de las lenguas clásicas, lo cual compone 5% de la población examinada.

Los miembros de la investigación han compartido información sobre el tipo de los manuales que utilizan en su práctica docente, lo cual está demostrado gráficamente en el gráfico número 5.

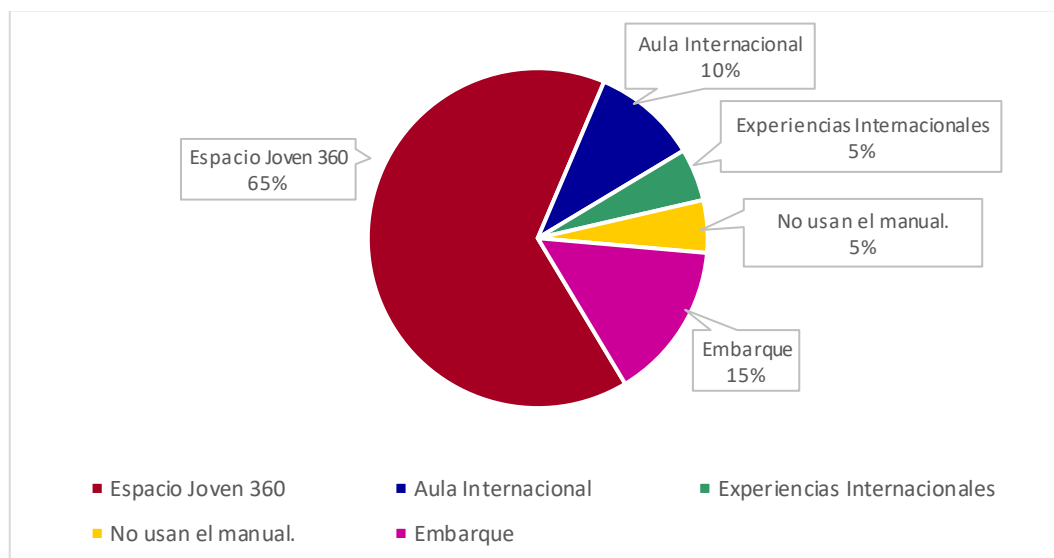


Gráfico 5: Manuales utilizados en la enseñanza

Como se puede observar en el gráfico, trece profesores han dicho que usan los manuales *Espacio Joven 360*, lo cual resulta ser 65% del grupo entero. Otro grupo consta de dos

profesores que han compartido que en su enseñanza utilizan el manual *Aula Internacional*. Uno de los participantes de la encuesta ha dicho que usa el manual *Experiencias Internacionales*, mientras que uno ha dicho que no usa ningún tipo de manual en su enseñanza. Los dos profesores forman un 5% de la población examinada entera, respectivamente. Finalmente, tres profesores han compartido que utilizan el manual *Embarque*, que ya no está en la lista de los manuales aprobados por el Ministerio de Ciencia y Educación. Este último grupo de participantes forma el 15% del grupo total.

El gráfico número 6 representa las respuestas de los participantes sobre el libro de ejercicios que utilizan en su práctica docente.

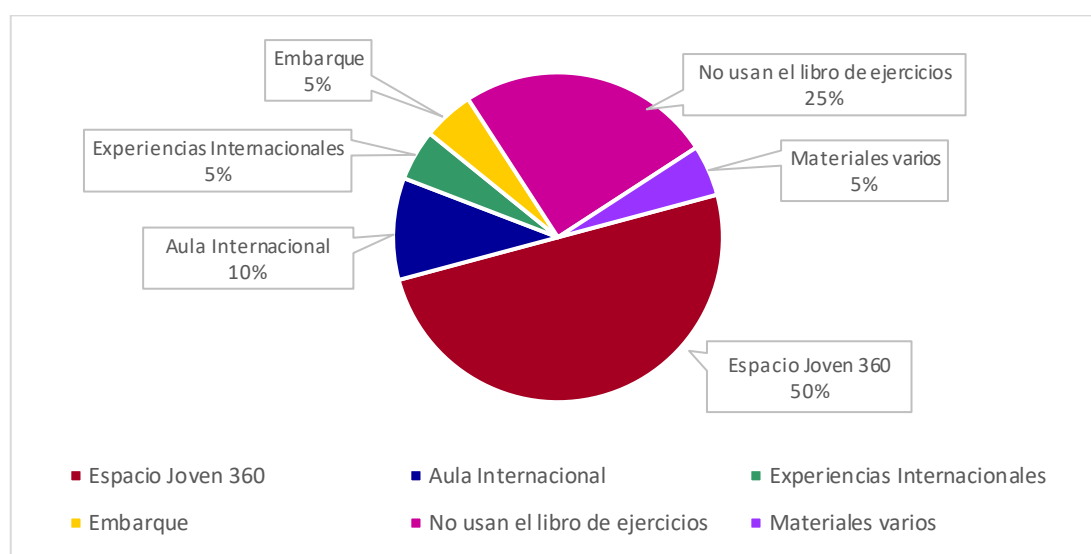


Gráfico 6: Libros de ejercicios utilizados en la enseñanza

Similarmente a los manuales, el mayor porcentaje de los profesores encuestados han informado que usan los libros de ejercicios *Espacio Joven 360*, pero esta vez se trata de diez personas, o sea, de 50% de los encuestados. Dos personas, o sea, 10% del grupo investigado, han dicho que en su práctica docente usan los libros de ejercicio *Aula Internacional*. Uno de los profesores encuestados ha declarado que se sirven del libro de ejercicios *Experiencias Internacionales*, lo cual resulta siendo 5% del grupo entero. Cinco participantes de la investigación han informado que no utilizan el libro de ejercicios, o sea, estos profesores forman el 25% de la población analizada. Un docente ha expresado que usa el libro de ejercicios *Embarque*, mientras que uno ha informado que, en vez de utilizar un libro de ejercicios específico, se sirve de varios diferentes materiales. Los dos forman el 5% del grupo total, respectivamente.

7.2.2. El instrumento y el procedimiento

Para llevar a cabo la investigación sobre las actitudes del profesorado hacia la autoevaluación y la frecuencia de su uso en la práctica docente, ha sido utilizado uno de los instrumentos del método cuantitativo en forma de un cuestionario digital. El cuestionario fue facilitado por la plataforma *Google Forms* y fue repartido entre los profesores de ELE a través del correo electrónico y las redes sociales. Es importante destacar que el cuestionario fue escrito en lengua croata, para evitar posibles malentendidos.

En cuanto a la organización y diseño del cuestionario, este fue dividido en cinco partes. La parte inicial pretende recoger los datos generales sobre los participantes, esto es, el sexo, cuánto tiempo llevan trabajando como profesores de ELE y el tipo de escuela donde los participantes trabajan actualmente. La segunda pregunta ha sido abierta de respuesta corta, así que los profesores encuestados han podido escribir el número exacto de los años de su experiencia. En cuanto a la tercera pregunta, los docentes han podido seleccionar entre escuelas secundarias generales, escuelas de orientación hacia el estudio de las lenguas extranjeras, escuelas de orientación al estudio de las lenguas clásicas, escuelas de orientación hacia el estudio de las ciencias naturales y las escuelas secundarias generales adaptadas para las necesidades de los estudiantes deportistas. Los docentes también han podido añadir bajo la categoría “Otros” algún otro tipo de escuela donde trabajan.

En las últimas dos cuestiones de la primera parte del cuestionario se recogieron los datos sobre los materiales usados en la enseñanza, o sea, cuáles libros de alumnos y libros de ejercicios los profesores usan en su práctica docente. Los participantes de la investigación han podido elegir entre los tres libros de alumnos y libros de ejercicio aprobados por el Ministerio de Ciencia y Educación de Croacia. Además de los tres manuales aprobados, han podido marcar que no utilizan el libro de alumno o el libro de ejercicios, o añadir bajo la categoría “Otros” si usan algún otro tipo de materiales para sus clases.

El segundo apartado ha sido dedicado a la recolecta de las informaciones sobre los conocimientos del profesorado con respecto a los diferentes instrumentos de autoevaluación. Los participantes de la investigación han podido seleccionar entre once formas de autoevaluación y marcar los que conocen y dejar no marcados los que no conocen. La tercera parte del cuestionario pretende examinar con qué frecuencia los profesores encuestados utilizan diferentes instrumentos de evaluación mencionados en el apartado anterior. En este apartado ha sido utilizada la escala de Likert de cinco grados. Los profesores examinados han podido marcar

si utilizan diferentes formas de evaluación en su práctica docente cada semana, un par de veces mensuales, un par de veces semestrales, un par de veces anuales o nunca.

El penúltimo apartado ha sido dedicado a la recogida de datos sobre las actitudes de los profesores hacia la autoevaluación. En esta sección también se ha utilizado la escala de Likert, esta vez de cuatro grados. Los docentes encuestados han podido marcar en qué grado están de acuerdo con las afirmaciones sobre la autoevaluación, o sea, si están completamente de acuerdo, mayoritariamente de acuerdo, si están en cierto modo de acuerdo o si no están nada de acuerdo con el enunciado. Finalmente, el último apartado ha constado de una pregunta abierta. Se ha ofrecido a los profesores encuestados que añadan cualquiera opinión o idea relacionadas con el tema de autoevaluación, que no han sido expresadas a través del cuestionario.

En lo referente a la realización de la investigación, se ha realizado en línea, o sea, el enlace que contiene el cuestionario ha sido repartido entre los profesores mediante el correo electrónico a los profesores mentores que trabajan en escuelas secundarias en Zagreb. El enlace con la encuesta también ha sido mandado a todas escuelas secundarias en Croacia que ofrecen la asignatura de español como lengua extranjera, sea como parte de la enseñanza electiva o facultativa. Finalmente, la encuesta ha sido repartida entre los profesores mediante las redes sociales, o sea, los profesores han compartido el cuestionario entre sus colegas. La participación en la investigación ha sido voluntaria y los examinados han podido abandonar la investigación en cualquier momento. El tiempo estimado de la duración de la encuesta ha sido diez minutos.

7.3. Resultados

De acuerdo con las respuestas recibidas en el cuestionario, en este subcapítulo estarán presentados los resultados de la investigación. Como el cuestionario consta de varios apartados, los resultados estarán presentados en los subcapítulos pertenecientes. En el primer subcapítulo estarán presentados los resultados de los conocimientos sobre algunos de los instrumentos de autoevaluación. El subcapítulo siguiente estará dedicado a la presentación de los resultados de la frecuencia del uso de diferentes instrumentos de autoevaluación. Finalmente, en el último subcapítulo se mostrarán los resultados de las actitudes de los profesores de español como lengua extranjera hacia la autoevaluación como herramienta en el proceso de enseñanza y aprendizaje. También se añadirán las reflexiones e ideas expuestas en el último apartado del cuestionario, relacionadas con la autoevaluación.

7.3.1. Resultados del conocimiento de los instrumentos de autoevaluación

El segundo apartado de la encuesta recoge los resultados sobre el conocimiento de los diferentes instrumentos de autoevaluación. Esos datos están presentados en el gráfico número 7.

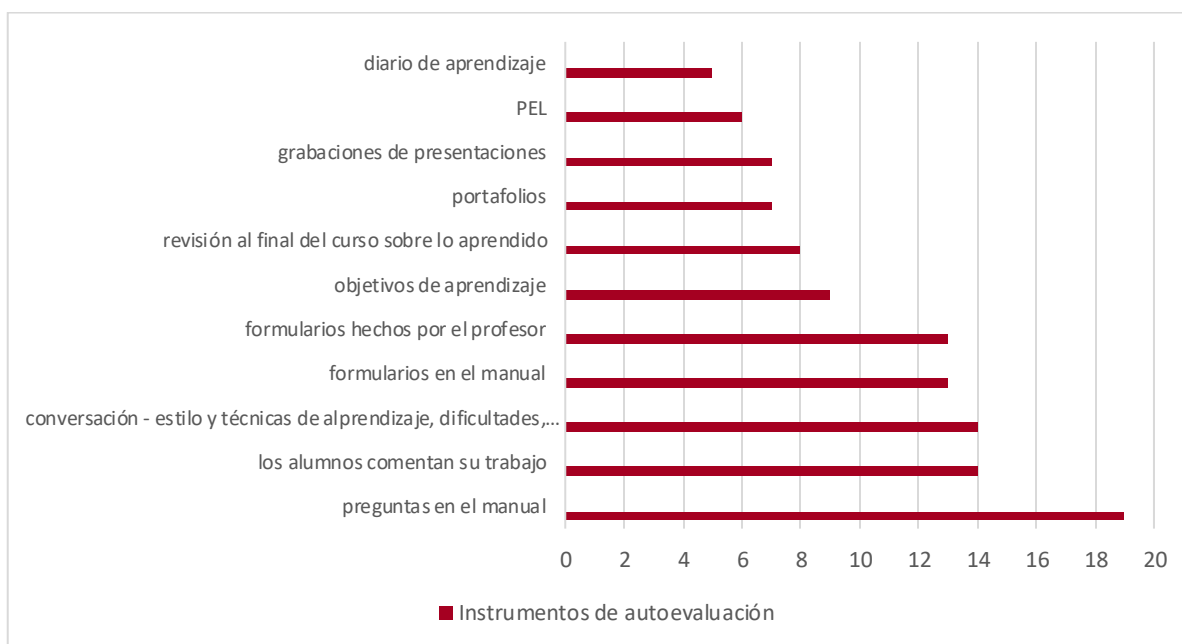


Gráfico 7: Instrumentos de autoevaluación – grado de familiarización

Según los resultados obtenidos mediante la investigación, diecinueve profesores, o sea, 95% del grupo entero, han expresado que están familiares con el primer ejemplo de la autoevaluación en el que los alumnos responden a las preguntas de revisión al final de una unidad de sus manuales con el objetivo de evaluar su dominio de esta unidad. Entre los participantes de la investigación han sido catorce que conocen como forma de autoevaluación los comentarios que los alumnos hacen en relación con sus presentaciones o exposiciones de otro tipo. Este tipo de autoevaluación está conocido por 70% de los profesores examinados. El 65% de las personas que participaron en la encuesta, o sea, trece docentes han expresado que conocen como modo de autoevaluación los formularios para autoevaluación que se encuentran al final de la unidad en los manuales. Trece docentes, o sea, 65% del grupo entero también reconoce que están familiarizados con el tipo de autoevaluación en el que el profesor mismo prepara los formularios para la autoevaluación.

De los veinte participantes de la investigación, siete han informado que saben de la forma de autoevaluación en la que los alumnos recopilan sus exámenes, trabajos escritos y otras

tareas en su portafolio, con lo cual, este modo de autoevaluación lo conoce el 35% de la población encuestada. Por otro lado, hay seis personas que han respondido que conocen el modelo de autoevaluación en el que los alumnos rellenan el Portafolio Europeo de las Lenguas a modo de autoevaluación, o sea, se trata de 30% del grupo entero. Catorce personas, esto es 70% de la población investigada, han compartido que están familiarizados con el tipo de autoevaluación en el que los alumnos conversan con los profesores y con sus compañeros sobre su estilo de aprendizaje preferido, las técnicas que les ayudan en el aprendizaje y las dificultades con las que se enfrentan a la hora de estudiar.

Siete docentes, o sea, 35% del grupo entero, han informado que conocen la forma de autoevaluación en la que los alumnos graban sus presentaciones (sea mediante grabaciones de video o de audio), los revisan y luego escriben una reseña de su trabajo. Entre los veinte docentes examinados, cinco han expresado que están familiarizados con la forma de autoevaluación en la que los alumnos escriben sus observaciones sobre su proceso de aprendizaje en un diario de aprendizaje. Este modo de autoevaluación lo reconoce el 25% del grupo. En cuanto a hacer una revisión al final del curso sobre qué han aprendido, sea oral o escrita, 40% de los participantes, o sea, ocho personas lo conocen como forma de autoevaluación. Finalmente, 45% de la población investigada, o sea, nueve docentes, ha dicho que está familiarizado con la determinación de los objetivos de aprendizaje por parte de los aprendientes como un instrumento de autoevaluación.

7.3.2. Resultados de la frecuencia del uso de la autoevaluación

Como ha sido destacado al inicio del apartado 7.3., en esta investigación también se ha examinado la frecuencia del uso de diferentes instrumentos de la autoevaluación. Esta parte del cuestionario consta de once tipos de autoevaluación y a cada uno de ellos los participantes han podido marcar si lo usan en su enseñanza cada semana, algunas veces mensuales, algunas veces semestrales, algunas veces anuales o nunca. Los datos sobre la frecuencia del uso de primeros cuatro instrumentos se encuentran en el gráfico 8.

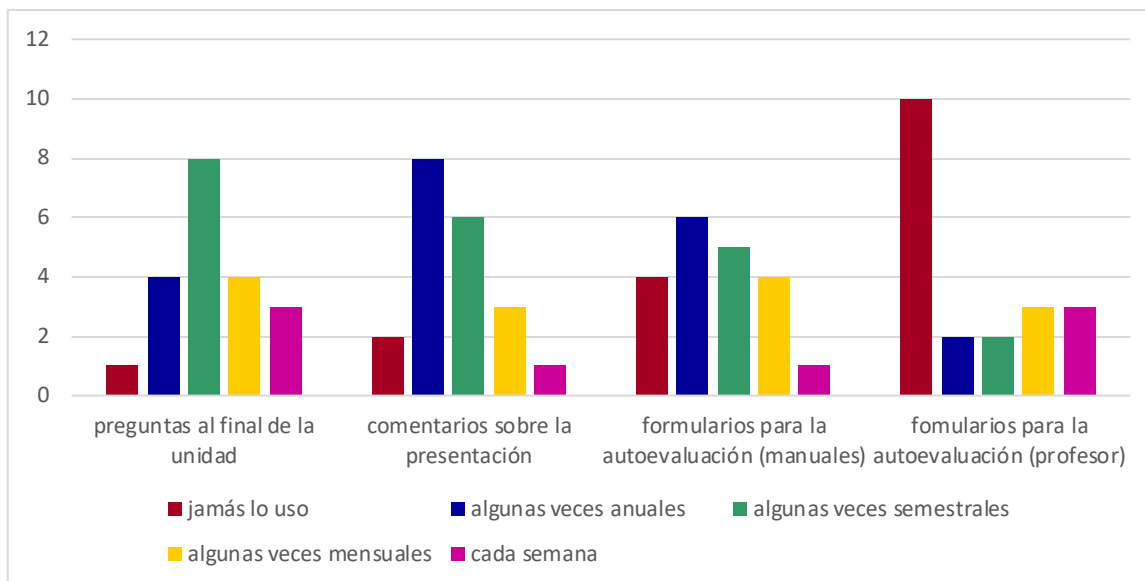


Gráfico 8: La frecuencia de uso de los instrumentos de autoevaluación (1)

Entre los veinte participantes del estudio, una persona (5% del grupo entero) ha expresado que no usa las preguntas al final de la unidad como forma de autoevaluación. Cuatro encuestados, o sea, 20% de los docentes, han dicho que lo utilizan algunas veces al año. Ocho personas han informado que aplican esta forma de autoevaluación algunas veces semestrales, lo cual resulta siendo 40% del grupo total. Otros cuatro profesores (20% de los encuestados) han confirmado que suelen utilizar ese tipo de autoevaluación algunas veces mensuales y tres personas han expresado que usan preguntas al final de la unidad del manual a forma de autoevaluación cada semana.

En cuanto al instrumento de autoevaluación donde los alumnos comentan su trabajo, sea una presentación de *PowerPoint* o de otro tipo, dos profesores (10%) han expresado que jamás usan ese tipo de autoevaluación. Ocho docentes han confirmado que ponen en práctica ese modo de autoevaluación algunas veces anuales, lo cual llega a ser 40% del grupo cuestionado. Seis participantes han informado que lo aplican algunas veces semestrales. Ellos forman parte de 30% de la población examinada. Tres docentes han expresado que utilizan ese modelo de autoevaluación algunas veces mensuales, lo cual resulta siendo 15% del conjunto entero. Uno de los profesores encuestados ha respondido que practica este modelo de autoevaluación cada semana, con lo cual, resulta siendo el 5% de la población en cuestión.

La tercera forma de autoevaluación en el cuestionario han sido los formularios al final de la lección en el manual. Cuatro profesores han marcado que nunca aplican esta forma de autoevaluación, lo cual resulta siendo 20% de la población examinada. Seis docentes

confirmaron que suelen utilizar este método algunas veces durante el año escolar. Ellos componen el 30% del grupo. Entre los participantes de la investigación hay cinco que suelen poner en práctica esta forma de autoevaluación algunas veces semestrales, lo cual llega a ser 25% del conjunto. Dos participantes, o sea, 10%, han confirmado que llegan a usar este modo de autoevaluación cada semana.

En cuanto a los formularios para autoevaluación proporcionados por el profesor mismo, diez participantes, o sea, 50% del grupo, han expresado que no los usa nunca. Dos profesores han confirmado que los pone en práctica algunas veces anuales, mientras otros dos los utilizan algunas veces semestrales. Ambos grupos forman el 10% del conjunto, respectivamente. Entre los participantes del análisis hay tres que practican esta forma de autoevaluación algunas veces mensuales y otros tres que lo usan cada semana. Estos dos grupos forman el 15% del grupo entero, respectivamente.

Las respuestas sobre la frecuencia del uso de otros cuatro instrumentos de autoevaluación se encuentran en el gráfico número 9.

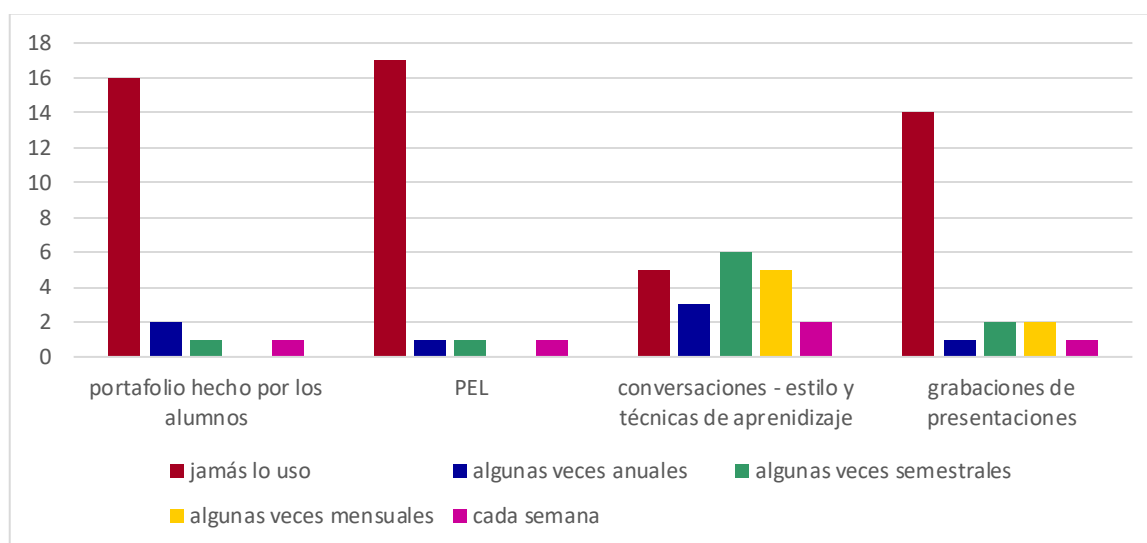


Gráfico 9: La frecuencia de uso de los instrumentos de autoevaluación (2)

Cuando se habla de los portafolios como modo de autoevaluación, generalmente existen dos tipos: uno que crea el alumno mismo y otro que está definido y organizado por otra persona u organización (ej. PEL). En el primer caso, la mayoría de los participantes de esta encuesta, dieciséis personas, o sea, 80% del grupo ha reconocido que jamás lo usan en su enseñanza. Dos docentes han confirmado que practican los portafolios como modo de autoevaluación algunas veces anuales, lo cual compone el 10% del grupo entero. Un profesor ha respondido que lo

utiliza algunas veces semestrales y uno ha dicho que se sirve de este modo de autoevaluación cada semana. Los dos forman el 5% de la población entera, respectivamente.

La otra versión del portafolio, el proporcionado por el Consejo de Europa tampoco parece ser muy popular en la enseñanza del español como lengua extranjera en Croacia. Dieciséis profesores han confirmado que jamás lo usan, lo cual llega a ser 85% del grupo entero. El resto de los docentes, o sea tres personas, han dicho que lo usan algunas veces anuales, semestrales o cada semana. Los tres forman el 5% de la población encuestada, respectivamente.

El séptimo instrumento de la autoevaluación ofrecido en el cuestionario trata de conversaciones entre los aprendientes y los docentes sobre sus estilos de aprendizaje preferidos, técnicas que les facilitan el proceso y las dificultades que puedan ocurrir a la hora de aprender. Cinco profesores han expresado que jamás usan este modo de aprendizaje, lo cual resulta siendo 25% de la población total. Los que suelen aplicar estas técnicas en su enseñanza algunas veces anuales forman unos 15% del grupo entero, o sea, se trata de tres docentes. Seis profesores han confirmado que suelen utilizar este método de autoevaluación algunas veces semestrales, lo cual resulta en 30% de todos los participantes. Entre los encuestados hay cinco docentes (25%) que han dicho que suelen utilizar ese modo de autoevaluación algunas veces mensuales. Finalmente, dos profesores confirmaron que conversan con sus alumnos sobre estos temas cada semana. Estos profesores forman parte del 10% de la población examinada.

El siguiente instrumento de la autoevaluación consta de las revisiones que los alumnos hacen a base de grabaciones (audio o video) de sus presentaciones. La mayoría de los participantes, más precisamente, catorce profesores (70%) han reportado que no aplican este modelo de autoevaluación. Un docente ha confirmado que suele servirse de este tipo de autoevaluación una vez al año escolar, lo cual resulta siendo 5% del grupo entero. En cuanto a la aplicación algunas veces en el semestre, dos profesores han marcado que aplican este método con esa frecuencia en su enseñanza de ELE. Otros dos han expresado que llegan a practicar la autoevaluación de este modo algunas veces mensuales. Cada uno de estos grupos compone el 10% del grupo entero, respectivamente. Un profesor, esto es, 5% de la población cuestionada, utiliza este método de autoevaluación cada semana.

En cuanto a la frecuencia del uso de los últimos tres instrumentos de la autoevaluación, los datos recogidos en la investigación se encuentran en el gráfico número 10.

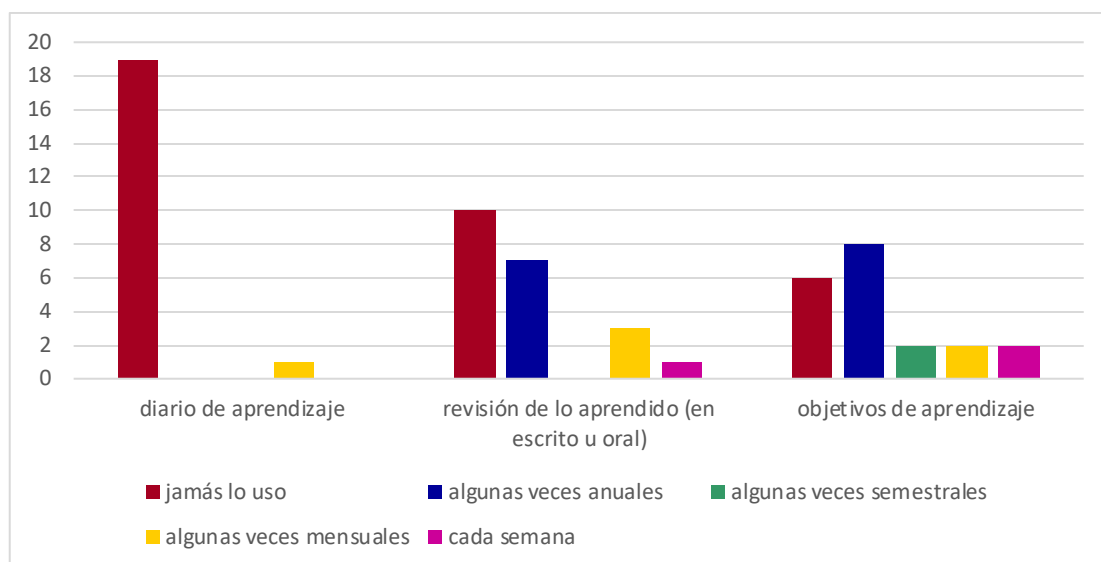


Gráfico 10: La frecuencia de uso de los instrumentos de autoevaluación (3)

Como se puede observar, el diario de aprendizaje casi no se utiliza en la enseñanza de ELE en Croacia. Entre veinte profesores, diecinueve han confirmado que nunca lo usan en su enseñanza, mientras que un profesor informa que suele utilizar este método algunas veces mensuales. Los porcentajes en este caso son 95% de los que no utilizan el método y 5% que sí lo usa.

En cuanto a las revisiones de lo aprendido al final de un año, sea a medio de una conversación o un texto, diez profesores, o sea, 50% de la población encuestada ha dicho que nunca practican ese modelo de autoevaluación. Siete profesores han reportado que lo aplican algunas veces al año escolar, lo cual llega a ser 35% del grupo entero. Tres personas confirman que suelen aplicar este instrumento de autoevaluación algunas veces al mes, lo que llega a ser 15% del grupo encuestado. Uno de los participantes ha admitido que aplica este método de autoevaluación cada semana.

El último instrumento de autoevaluación es la puesta de objetivos del aprendizaje por los alumnos mismos y en este caso seis participantes de la encuesta (30% del grupo entero) ha confirmado que no suele practicar este método de autoevaluación. Ocho de ellos ha reconocido que aplican este modelo de autoevaluación algunas veces anuales, lo cual resulta siendo 40% de la población en cuestión. El resto de los docentes, seis en total, han confirmado que usan este instrumento de autoevaluación algunas veces semestrales (dos personas, o sea, 10%), algunas veces mensuales (dos personas, esto es, 10%) y cada semana (dos personas, o sea, 10% de todos los encuestados).

Para resumir, se puede concluir que los instrumentos de autoevaluación menos utilizados son los siguientes: el diario del aprendizaje con diecinueve profesores (95%) confirmando que jamás lo usan en su enseñanza; el Portafolio Europeo de las Lenguas con diecisiete docentes expresando que jamás lo utilizan (85% de los encuestados); el portafolio hecho por los alumnos mismos, con dieciséis participantes (80% del grupo entero) que admiten que nunca lo emplean en su enseñanza y las grabaciones que les sirven a los alumnos para reflexionar sobre sus presentaciones con catorce profesores que jamás lo usan es su práctica docente (70% del conjunto investigado).

Si a uno le interesa buscar los instrumentos de autoevaluación más comúnmente utilizados, es más complicado detectarlos. Para ninguno de los instrumentos de autoevaluación han dicho más de tres personas que lo utilizan cada semana, lo cual significa que, observando solo estos datos, no llegaremos muy lejos con la interpretación de los resultados. En cuanto a los métodos de autoevaluación usados algunas veces mensuales, los más comunes son las conversaciones sobre los estilos y las técnicas del aprendizaje, con cinco profesores (25% del grupo total) que declaran que los aplican con esa frecuencia. Le siguen los formularios para la autoevaluación al final de la unidad en el manual y las preguntas para revisar la lección al final de la unidad, ambos con cuatro profesores (20% de los participantes) confirmando que los aplican algunas veces mensuales.

Si bajamos la frecuencia de la aplicación y buscamos los instrumentos de autoevaluación que se aplican algunas veces semestrales, podemos encontrar que ocho profesores, o sea, 40% de los encuestados, suelen utilizar las preguntas al final de la unidad en el manual a modo de autoevaluación. Seis profesores (30% de los participantes) han declarado que usan las conversaciones sobre las técnicas y los estilos de aprendizaje, igual que los comentarios y las reflexiones de los estudiantes acerca de sus presentaciones con esa frecuencia.

Finalmente, si observamos las formas de autoevaluación utilizadas algunas veces al año, encontraremos que ocho docentes han confirmado que con esa frecuencia aplican tanto las reflexiones y comentarios hechos por los alumnos acerca de sus presentaciones, como el hecho de que los alumnos definen sus propios objetivos de aprendizaje, o sea, que los 40% de los participantes aplican estos métodos en su enseñanza. Siete profesores han confirmado que algunas veces al año los alumnos escriben una revisión de lo que han aprendido hasta este momento, así que se trata de los 35% de los encuestados. Seis docentes han afirmado que utilizan los formularios para autoevaluación al final de las unidades en el manual algunas veces al año, lo cual compone el 30% de los participantes.

De los datos expuestos en este apartado se puede concluir que, cuando los profesores de español como lengua extranjera en Croacia emplean los instrumentos de autoevaluación en su enseñanza, la mayoría lo hace algunas veces al año escolar. Para buscar las respuestas del porqué de eso, observaremos las respuestas dadas en el cuarto apartado de la investigación, el que pretende examinar las actitudes de los profesores de ELE hacia la autoevaluación.

7.3.3. Resultados de las actitudes de los profesores de ELE hacia la autoevaluación

En el penúltimo apartado del cuestionario, los participantes han podido marcar en qué grado están de acuerdo con trece afirmaciones sobre la autoevaluación presentadas en el cuestionario. La escala de gradación varía del “no estoy nada de acuerdo”, tras “estoy de acuerdo en cierto modo” y “estoy mayoritariamente de acuerdo” hasta “estoy completamente de acuerdo”.

La primera afirmación es: “La autoevaluación es una herramienta valuable en la clase de español.” El gráfico número 11 representa cómo han respondido los profesores a este enunciado.

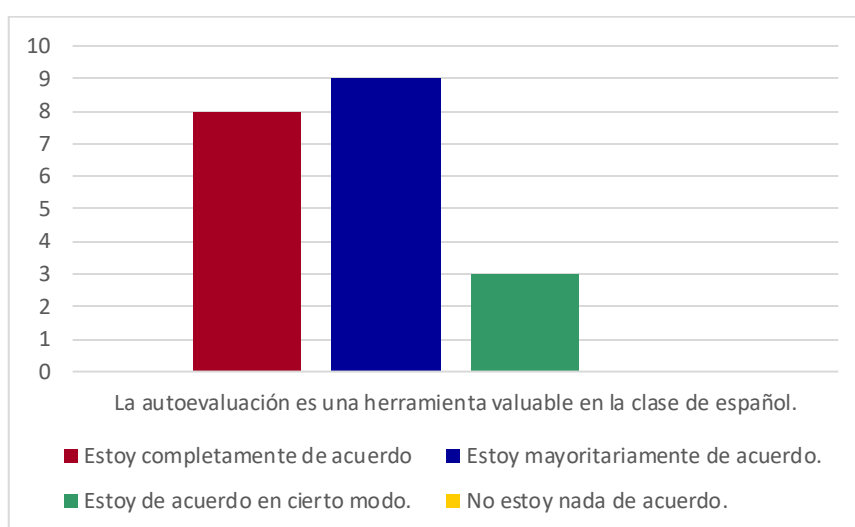


Gráfico 11: Actitudes de los profesores de ELE hacia la autoevaluación (1)

Como es observable, ocho profesores (40% de los encuestados) han dicho que están completamente de acuerdo, mientras que otros nueve profesores (45% de los examinados) han confirmado que están mayoritariamente de acuerdo. El resto de los participantes (15%), o sea, tres profesores han notado que están de acuerdo en cierto modo.

El gráfico número 12 demuestra las respuestas al segundo enunciado de la encuesta, que es: “Las destrezas de autoevaluación están útiles no solo en la clase de español, sino en otras asignaturas también.”

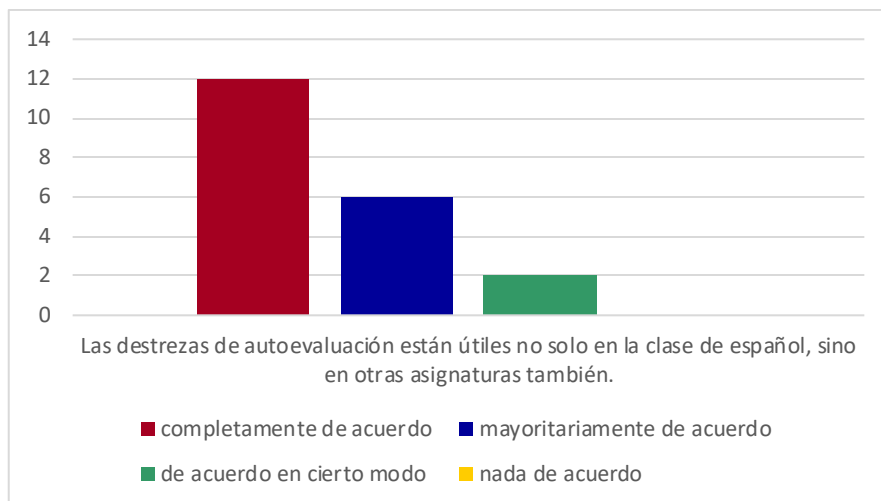


Gráfico 12: Actitudes de los profesores de ELE hacia la autoevaluación (2)

A esta afirmación doce profesores han respondido que están completamente de acuerdo, lo cual resulta siendo 60% de la población examinada. Seis profesores han marcado que están mayoritariamente de acuerdo, o sea, se trata de 30% de los participantes. Entre los examinados también hay dos (10% del grupo entero) que han confirmado que están de acuerdo en cierto modo.

La tercera anotación sobre la autoevaluación es: “Las destrezas de autoevaluación pueden llegar a ser útiles a los aprendientes incluso después de la escolarización.” y los comentarios de los docentes se ven en el gráfico número 13.

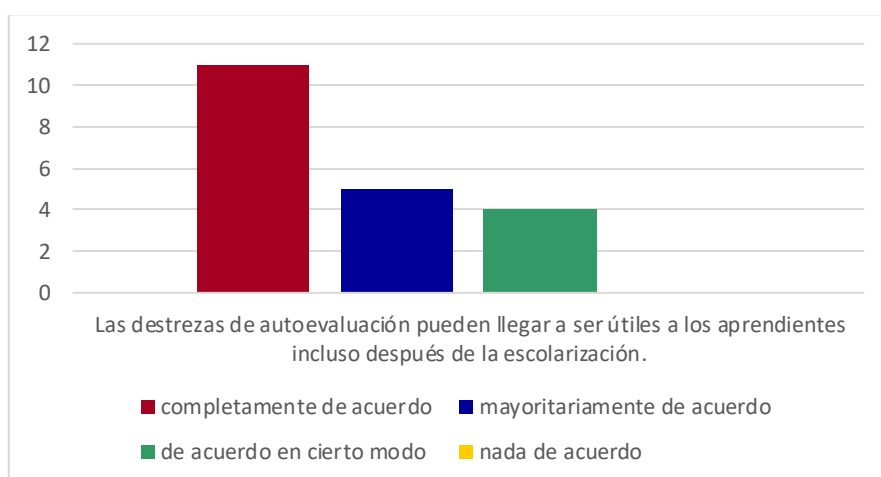


Gráfico 13: Actitudes de los profesores de ELE hacia la autoevaluación (3)

Once profesores, o sea, 55% de la población, ha marcado que están completamente de acuerdo. Cinco docentes han reconocido que están mayoritariamente de acuerdo con el

enunciado, lo cual resulta en 25% del conjunto. El resto de los participantes, cuatro profesores, o sea, 20% del grupo, han marcado que están de acuerdo en cierto modo.

El gráfico número 14 representa en qué grado están de acuerdo los encuestados con la cuarta afirmación sobre la autoevaluación que es: “La autoevaluación debería enseñarse en alguna otra asignatura.”

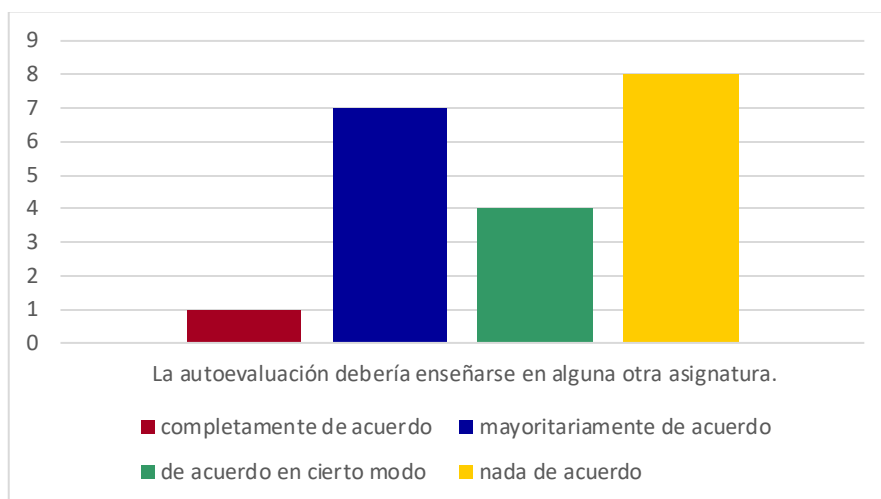


Gráfico 14: Actitudes de los profesores de ELE hacia la autoevaluación (4)

Un profesor ha estado completamente de acuerdo, formando el 5% del grupo entero. Siete participantes han confirmado que están mayoritariamente de acuerdo, lo cual resulta siendo 35% de la población total. Entre los encuestados hay cuatro profesores que están de acuerdo en cierto modo con este enunciado, o sea, se trata de 20% de los investigados. Por otro lado, ocho profesores, esto es, 40% de la población en cuestión, han declarado que no están nada de acuerdo con eso.

El siguiente enunciado relacionado con la autoevaluación es: “Es difícil introducir la autoevaluación en la práctica docente.” Las reacciones de los docentes se pueden observar en el gráfico número 15.

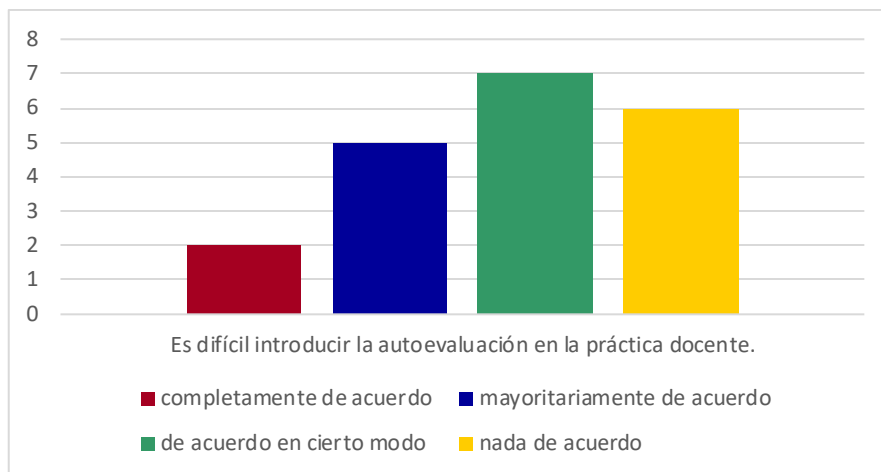


Gráfico 15: Actitudes de los profesores de ELE hacia la autoevaluación (5)

Es notable que con esta oración solo dos profesores están de acuerdo completamente, lo cual resulta siendo 10% de la población encuestada. Cinco docentes, o sea, 25% del grupo examinado, han respondido que están mayoritariamente de acuerdo con esta declaración. Siete personas han confirmado que están de acuerdo en cierto modo. Mientras tanto, seis participantes, esto es, 30% de los docentes encuestados, han declarado que no están nada de acuerdo con esta oración.

Las respuestas de los profesores a la sexta declaración acerca de la autoevaluación están mostradas en el gráfico número 16. La declaración en cuestión dice: “Es necesario dedicarle mucho tiempo a la autoevaluación para conseguir que sea de buena calidad.”

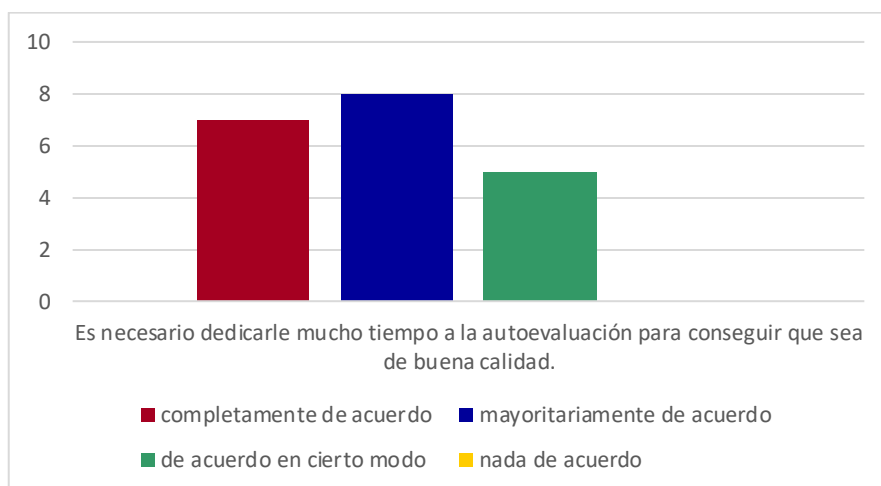


Gráfico 16: Actitudes de los profesores de ELE hacia la autoevaluación (6)

Con esta afirmación siete personas, o sea, 35% de los participantes de la investigación, están completamente de acuerdo. Ocho profesores han marcado que están mayoritariamente de

acuerdo con este enunciado, lo cual resulta siendo 40% del grupo entero. Cinco personas han declarado que están de acuerdo en cierto modo y ellos forman los 25% que restan.

El enunciado sucesivo es: “Los estudiantes no saben arreglárselas con los formularios de autoevaluación.” y las respuestas del grupo examinado están visibles en el gráfico número 17.

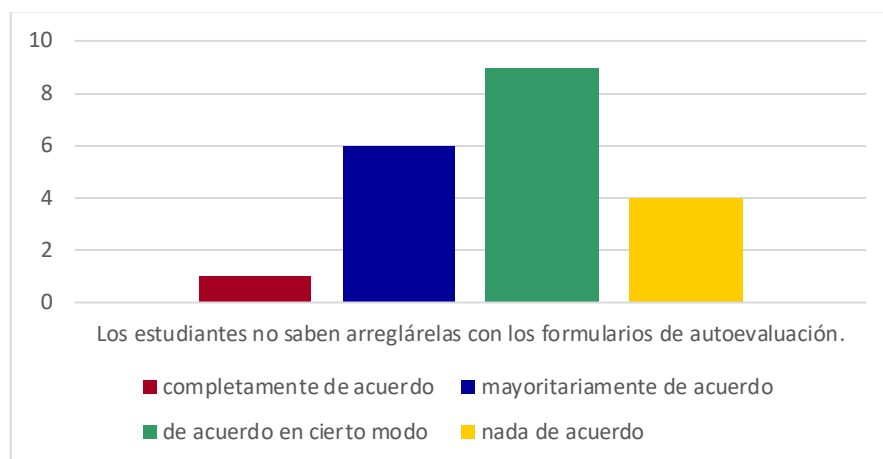


Gráfico 17: Actitudes de los profesores de ELE hacia la autoevaluación (7)

Un profesor (5% de la población en cuestión) ha estado completamente de acuerdo. Seis profesores, o sea, 30% del grupo cuestionado ha afirmado que están mayoritariamente de acuerdo, mientras nueve profesores, esto es, 45% de los participantes, han confirmado que están de acuerdo en cierto modo con esta afirmación. Entre los participantes de la encuesta también hay cuatro profesores que no están nada de acuerdo con la mencionada anotación y ellos forman el 20% de todo el conjunto de participantes.

La séptima declaración relativa a la autoevaluación es: “Los estudiantes no son suficiente maduros para poder evaluar su trabajo.” A qué grado están de acuerdo los profesores con esta oración se puede observar en el gráfico número 18.

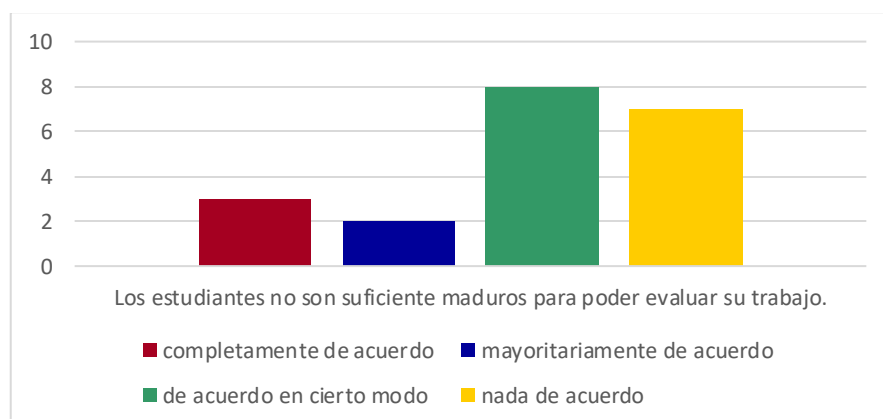


Gráfico 18: Actitudes de los profesores de ELE hacia la autoevaluación (8)

Tres docentes, o sea, 15% de la población, están de acuerdo completamente. Dos personas han declarado que están mayoritariamente de acuerdo, lo cual resulta siendo el 10% del grupo examinado. Ocho profesores, o sea, 40% de los participantes, han afirmado que están en cierto modo de acuerdo con la declaración, mientras que el restante 35% del grupo, o sea, siete profesores, han aclarado que no están nada de acuerdo con esta afirmación.

La novena afirmación en este apartado del cuestionario es: “Los estudiantes no son siempre completamente objetivos.” Las reacciones de los profesores a este enunciado están presentadas en el gráfico número 19.

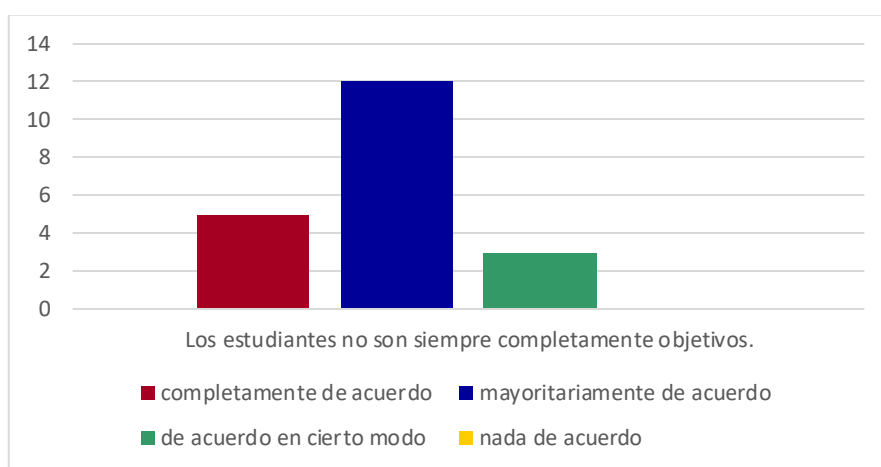


Gráfico 19: Actitudes de los profesores de ELE hacia la autoevaluación (9)

Como se puede observar, cinco participantes han respondido que están completamente de acuerdo. Este primer grupo forma el 25% del grupo focal de la investigación. La mayoría de los profesores ha declarado que están mayoritariamente de acuerdo con esto; se trata de doce personas, o sea, 60% del grupo focal. Las tres personas que permanecen, o sea, 15% de la población, han respondido que están de acuerdo en cierto modo con esta oración.

Las respuestas de los participantes de la investigación al décimo enunciado sobre la autoevaluación están presentadas en el gráfico número 20. El enunciado es: “A la autoevaluación le dedico suficiente tiempo.”

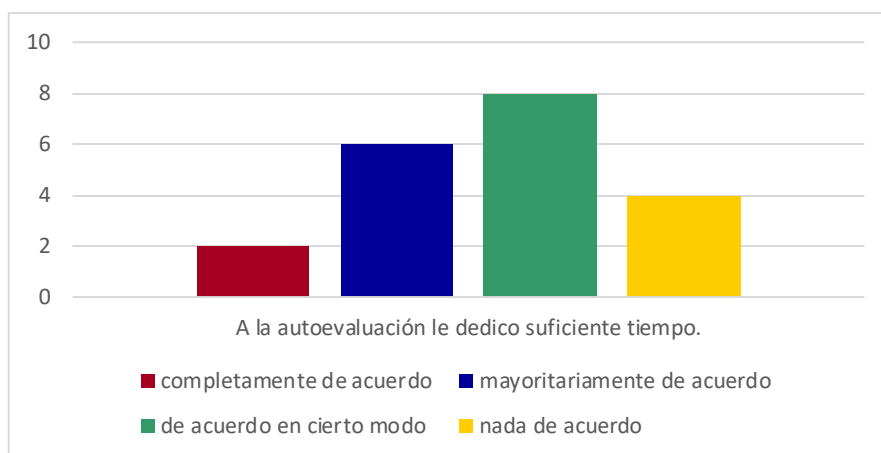


Gráfico 20: Actitudes de los profesores de ELE hacia la autoevaluación (10)

Según se puede observar en el gráfico, dos profesores están completamente de acuerdo y componen el 10% de la población examinada. Seis docentes han declarado que están mayoritariamente de acuerdo, lo cual resulta siendo el 30% del grupo entero. Ocho profesores, o sea, 40%, han reconocido que están en cierto modo de acuerdo con esta afirmación. Cuatro profesores han respondido que no están nada de acuerdo, lo cual significa que opinan que deberían dedicarle más tiempo a la autoevaluación. Este último grupo de profesores forma parte del 20% del grupo entero.

La siguiente afirmación relacionada con la autoevaluación es: “La autoevaluación puede ayudar mucho en el proceso de aprendizaje.” El gráfico número 21 demuestra a qué grado están de acuerdo los participantes de la encuesta con el enunciado.

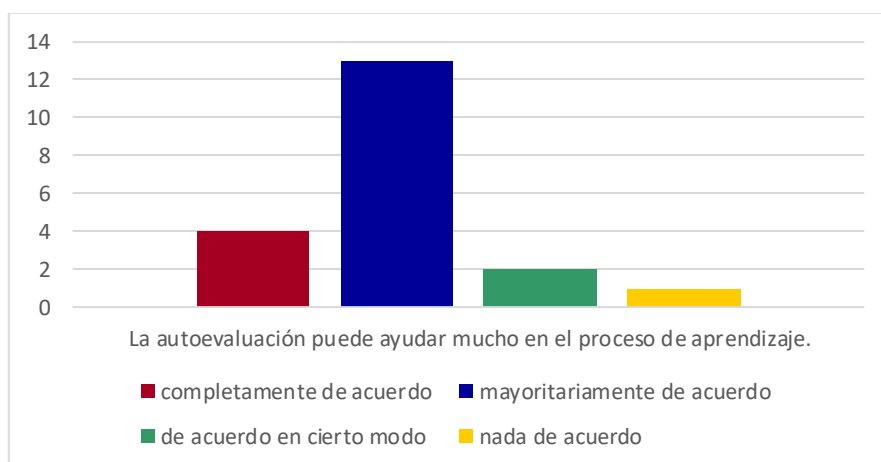


Gráfico 21: Actitudes de los profesores de ELE hacia la autoevaluación (11)

Cuatro personas han marcado que están completamente de acuerdo con esta anotación, lo cual forma el 20% del conjunto examinado. La mayoría de los docentes han respondido que

están mayoritariamente de acuerdo, más precisamente, se trata de trece personas, o sea 65%. Dos participantes de la investigación han reportado que están de acuerdo en cierto modo, lo cual compone el 10% del entero grupo. Un docente ha marcado que no está nada de acuerdo con esta afirmación, lo cual resulta siendo el 5% de la población encuestada.

La penúltima afirmación sobre la autoevaluación es: “La autoevaluación ayuda a los alumnos a desarrollar el sentido de la responsabilidad para su aprendizaje.” Las respuestas de los profesores a esta afirmación están en el gráfico número 22.

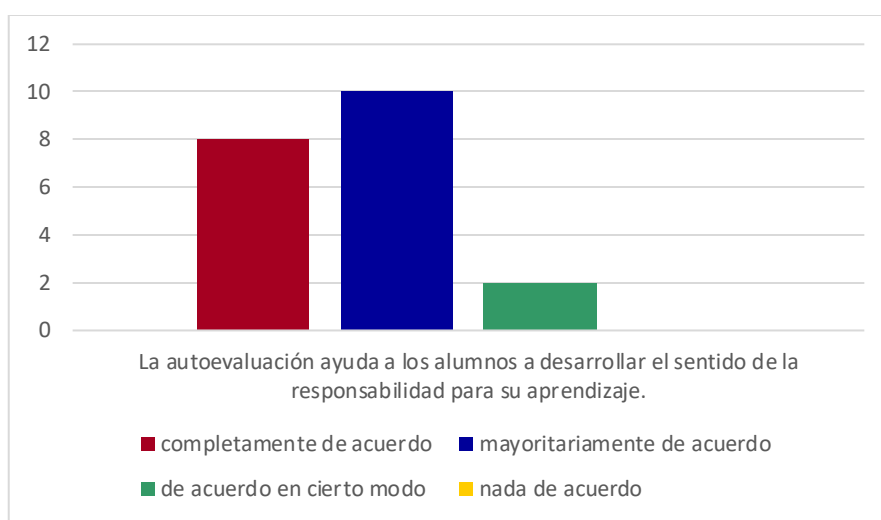


Gráfico 22: Actitudes de los profesores de ELE hacia la autoevaluación (12)

Entre los profesores encuestados, hay ocho que están completamente de acuerdo con esta oración, lo cual compone el 40% del conjunto encuestado. La mitad del grupo, o sea, 10 personas han afirmado que están mayoritariamente de acuerdo con este enunciado, componiendo así el 50% de la población examinada. Las dos personas que permanecen han declarado que están de acuerdo en cierto modo. Ellos componen los últimos 10% del conjunto.

El gráfico número 23 demuestra cómo han reaccionado los profesores a la última oración relacionada con la autoevaluación que es: “Utilizando la autoevaluación los alumnos se hacen más autónomos en su aprendizaje.”

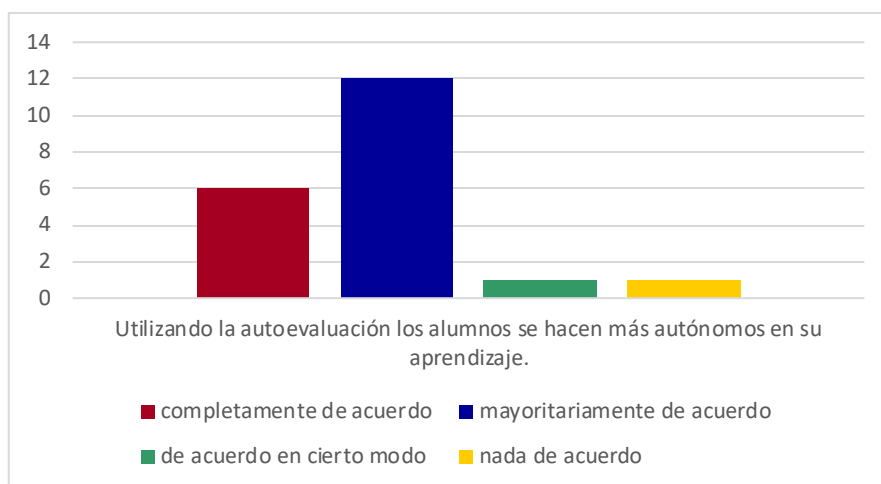


Gráfico 23: Actitudes de los profesores de ELE hacia la autoevaluación (13)

Como se puede ver en el gráfico, 30% del grupo, o sea, seis docentes están completamente de acuerdo. La mayoría de los participantes han respondido que están mayoritariamente de acuerdo con esta afirmación. Se trata de doce personas, o sea, 60% del conjunto en cuestión. Un docente ha declarado que está en cierto modo de acuerdo con esta oración, mientras que uno ha afirmado que no está nada de acuerdo. Cada uno de ellos compone el 5% del grupo entero, respectivamente.

Observando los resultados y los gráficos correspondientes, se puede concluir que, el enunciado con el que la mayoría de los profesores encuestados están completamente de acuerdo es que las destrezas de autoevaluación están útiles no solo en la clase de español, sino en otras asignaturas también. En este caso doce profesores han expresado su concordancia, lo cual llega a ser el 60% del grupo encuestado. Es deducible, entonces, que los profesores de ELE generalmente reconocen la utilidad de la autoevaluación y su interdisciplinaridad. Encima de eso, el segundo caso en el que la mayoría de los profesores están completamente de acuerdo es cuando se trata de la tercera afirmación, sobre la utilidad de las destrezas de autoevaluación después del fin de la escolarización, con la cual once participantes, o sea, 55% de ellos han expresado su concordancia.

Si buscamos las declaraciones con las que la mayoría de los profesores está mayoritariamente de acuerdo, encontraremos que se trata de la anotación que la autoevaluación puede ayudar mucho en el proceso de aprendizaje, con trece participantes anotando que están mayoritariamente de acuerdo, lo cual resulta siendo el 65% del conjunto examinado. Doce profesores han marcado que están mayoritariamente de acuerdo con las anotaciones de que la

autoevaluación puede ayudarles a los alumnos en hacerse más autónomos en su aprendizaje y que los alumnos mismos no están siempre completamente objetivos.

El enunciado al que el mayor número de participantes ha reaccionado diciendo que están hasta cierto modo de acuerdo es el séptimo y trata de la incapacidad de los alumnos de arreglárselas con los formularios de autoevaluación. Se trata de nueve personas, componiendo el 45% del grupo focal entero.

Cabe destacar también las observaciones que algunos participantes dejaron en el último apartado, respondiendo a pregunta abierta siguiente: “¿Quiere añadir algo más sobre el tema de la autoevaluación en la enseñanza de español como lengua extranjera?”. Uno de los participantes ha notado que: “Si los formularios para la autoevaluación están en español, los alumnos a menudo pierden la motivación para autoevaluarse. Por eso suelo exigir de ellos que evalúen sus conocimientos después de un examen oral. Quiero decir, cuando el examen oral termine, les pregunto ¿Qué piensas, a qué nota se corresponde esto? Los alumnos suelen ser generalmente objetivos, pero hay algunos que opinan que merecen más porque han estudiado tres días y no uno, con lo cual creen que, solo a base de sus esfuerzos merecen la nota mayor. En el sistema educacional se observa cada vez más que el alumno estudia porque necesita obtener una nota y para deshacerse del examen, y no para aprender algo. Por eso les pido que expliquen por qué creen que merecen cierta nota. Después de eso, le evalúo de manera sumadora, pero también de manera formativa para que ellos aprendan evaluarse y aclarar con más objetividad porqué merecieron cierta nota después del siguiente examen oral.”

Otro docente ha enfatizado la importancia de los criterios de evaluación diciendo que: “Hay que tener cuidado a la hora de la organización de criterios y elementos de la autoevaluación, o sea, que los alumnos no se pregunten solo “¿Qué he aprendido?” y “¿Qué estoy capaz de hacer después de este ejercicio?”, sino también “¿En qué grado entiendo lo que he aprendido?” y “¿Qué aplicable es esto en mi vida real?”. Por lo tanto, creo que se debería incentivar la concientización.”

Finalmente, uno de los participantes de la investigación ha reconocido que no le presta mucho tiempo a la autoevaluación diciendo: “Me da pena por actuar con negligencia en cuanto a esta parte de la enseñanza. Esta encuesta me ayudó concientizarlo un poco. Mi excusa siempre es que no tenemos tiempo para eso.”

Dado que las tres respuestas se centran en diferentes aspectos de la autoevaluación no sería oportuno ofrecer una conclusión generalizada, pero es evidente que estos docentes están

reflexionando sobre la autoevaluación y las mejores maneras para aplicarla en sus prácticas docentes. El comentario sobre la dificultad con la que se enfrentan los estudiantes con los formularios de autoevaluación escritos en español puede explicar por qué los profesores utilizan con baja frecuencia los formularios provistos en los manuales. El otro comentario, relacionado con los criterios de autoevaluación también enfatiza la necesidad de que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea significativo, para que el alumno pueda reconocer en él algo valuable para el resto de la vida. De esta manera los alumnos, poco a poco, dejan de estudiar para el examen y empiezan a estudiar para la vida. La última respuesta, relacionada con la creencia que no hay tiempo para introducción de la autoevaluación, está en congruencia con lo que los participantes han marcado en la encuesta. Quince de ellos están de acuerdo completa o mayoritariamente que hay que dedicarle mucho tiempo a la introducción de la autoevaluación en la enseñanza.

7.4. Discusión

En el capítulo anterior fueron descritos los objetivos de la investigación y los profesores que participaron en el proceso, igual que la metodología, o sea, el procedimiento y el instrumento de investigación. También fueron expuestos los resultados obtenidos en la investigación. En este subcapítulo se evaluará el cumplimiento de los objetivos y se compararán las hipótesis de la investigación con los resultados para averiguar si las hipótesis se confirman o si se rectifican.

El primer objetivo de esta investigación era investigar cuáles instrumentos de la autoevaluación los profesores de español como lengua extranjera en escuelas secundarias en Croacia conocían y cuáles no. Observando los datos, se puede concluir que casi todos los profesores que participaron en la investigación, o sea, 95% de ellos están familiarizados con el uso de las preguntas al final de la unidad en el manual a modo de autoevaluación. Luego, la gran mayoría, o sea, el 70% de los docentes, confirmó que están familiarizados con las reflexiones y comentarios hechos por los estudiantes después de sus presentaciones como forma de autoevaluación y el mismo porcentaje de los participantes afirmó que están familiarizados con las conversaciones sobre las técnicas y estilos de aprendizaje en servicio de autoevaluación. Más de la mitad de los participantes, más precisamente el 65%, están familiarizados con los formularios de autoevaluación provistos por el profesor o sacados del manual.

Sin embargo, el resto de los instrumentos de la autoevaluación están bastante desconocidos a muchos docentes, con el promedio general de 35% de los participantes que confirmaron ser familiarizados con estos instrumentos. Por lo tanto, estos datos rectifican a la hipótesis número 1, dado que los profesores no conocen la mayoría de los modelos de autoevaluación.

Es considerable advertir que la investigación realizada no ofrece datos más detallados sobre el grado de conocimiento de los instrumentos de autoevaluación. Lo mismo fue destacado en la investigación hecha en Suecia (Kröger, 2018). La autora nota que no se sabe si los profesores encuestados saben aplicar los instrumentos en su enseñanza de manera adecuada o si solo han oído hablar de ellos. La misma crítica podría aplicarse a nuestra investigación, lo cual nos puede alentar a realizar una encuesta más detallada en futuro.

En cuanto a la segunda hipótesis, sobre la dificultad de la introducción de la autoevaluación en la práctica docente, los resultados de la investigación están de cierto modo ambiguos. La mayoría de los profesores, 75% de ellos, respondió que estaban completa o mayoritariamente de acuerdo con el enunciado de que la introducción de la autoevaluación en la enseñanza exige mucho tiempo, lo cual está en concordancia con la literatura relevante. Moreno Olivos (1999) destaca que la autoevaluación exige tiempo y esfuerzo tanto de los profesores para preparar los materiales y enseñársela a los alumnos, como de los aprendientes hasta que dominen el proceso de autoevaluación.

No obstante, los docentes encuestados no mostraron mucha concordancia con la afirmación que es difícil introducir la autoevaluación en la práctica docente. Solamente 35% de los participantes respondieron que estaban completa o mayoritariamente de acuerdo con el enunciado. Dado que muchos profesores opinan que la autoevaluación exige mucho tiempo, pero pocos creen que es difícil introducirla, la segunda hipótesis la podemos considerar rectificada, teniendo en cuenta cierta discrepancia en estos datos.

Estos hallazgos están en contraste con las investigaciones previas, especialmente la de Joyce, Spiller y Twist (2009) donde los investigadores encontraron que los docentes consideran que la autoevaluación está difícil en etapas iniciales, o sea, que es una práctica difícil de introducir en la práctica docente. Esta discrepancia puede ocurrir porque, entre los docentes que participaron en nuestra investigación, muy pocos emplean varias técnicas de autoevaluación, así que es posible que no han tenido la oportunidad de enfrentarse con los retos de introducción de ese tipo de evaluación en su enseñanza.

En lo referente a la frecuencia del uso de los instrumentos de autoevaluación, los resultados de la investigación han mostrado que para seis de los once instrumentos al menos la mitad de los participantes y a veces casi todos expresaron que nunca los usan en su práctica docente. Sobre dos de los instrumentos los docentes confirmaron que los aplican en la enseñanza algunas veces en el año escolar, pero en estos casos el porcentaje de los profesores que lo hacen no sobrepasa el 40% del conjunto investigado. En solo un caso la mayoría de los docentes afirmaron que suelen aplicar la autoevaluación algunas veces semestrales, pero aquí tampoco el porcentaje sobrepasa el 40%. Teniendo todo eso en cuenta, se puede concluir que la autoevaluación en la enseñanza de español como lengua extranjera en el sistema escolar croata se pone en práctica raras veces, normalmente algunas veces anuales, lo cual rectifica la penúltima hipótesis, sobre el uso de la autoevaluación varias veces al semestre.

Estos datos están en concordancia con los de la investigación de Noonan y Duncan (2005), donde la gran mayoría del grupo investigado confirmó que no usaban la autoevaluación y evaluación cooperativa o las usaban un poco. En esa investigación también se confirmó que los docentes que sí utilizan las técnicas de autoevaluación o la evaluación cooperativa lo hacen para evaluar presentaciones o tareas simples, similarmente a los docentes en nuestra investigación. Se puede concluir que sería más eficaz introducir la autoevaluación mediante las tareas que incluyen cierto grado de introspección, como son las presentaciones orales.

El último objetivo de la investigación era examinar si las actitudes y opiniones de los profesores de ELE son predominantemente positivas o negativas. Analizando los datos obtenidos mediante el cuestionario, se puede deducir que entre el grupo de participantes de esta investigación las actitudes hacia la autoevaluación son predominantemente positivas, dado que en cinco casos (de las seis declaraciones expresando las ventajas de autoevaluación) los profesores mostraron alto grado de concordancia con estas afirmaciones. Basándonos en los resultados, se puede concluir que la mayoría de los docentes opina que las destrezas autoevaluativas pueden ser útiles en otras asignaturas, igual que en toda la vida, después de la escolarización. Asimismo, se puede deducir que en la mayoría de los casos los participantes creen que la autoevaluación puede ayudarle al alumno en el aprendizaje y que gracias a la autoevaluación el aprendiente se vuelve más autónomo. Finalmente, muchos también creen que la autoevaluación ayuda a los alumnos a responsabilizarse de su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, de cuatro declaraciones expresando las desventajas de la autoevaluación, la mayoría de los participantes de la encuesta expresó su concordancia con solo una de ellas y se trata de la afirmación que los alumnos no están siempre objetivos cuando se autoevalúan.

Estos datos y su análisis confirman la hipótesis número 4 sobre la actitud predominantemente positiva de los profesores de español como lengua extranjera hacia la autoevaluación.

Finalmente, cabe destacar que, según hemos señalado previamente, la autoevaluación forma parte integral del *Currículo nacional* (2020). Más precisamente, se encuentra tanto en los objetivos de la enseñanza, como en el apartado sobre la evaluación. No obstante, la autoevaluación está apenas representada en los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje. Dado que los docentes se sirven de los resultados a la hora de planificar sus currículos anuales, la falta del uso de autoevaluación en su práctica docente puede relacionarse con el grado de su representación en el *Currículo nacional* (2020).

8. Conclusión

La evaluación forma una parte integral de cada proceso de enseñanza y aprendizaje y aún más en el sistema de escolarización pública. En las últimas décadas se va enfatizando la importancia del aprendizaje para obtener no solo el conocimiento, sino las competencias y actitudes que lo acompañan. Esto se ejemplifica claramente en el proyecto *Škola za život* en el sistema escolar croata, que pasó por la reforma curricular exhaustivo en los últimos años. Los resultados de estas aspiraciones deberían ser los alumnos que se responsabilizan de su propio aprendizaje, tienen el deseo de investigar y la autonomía suficientemente desarrollada para asegurar que puedan gestionar la planificación de su aprendizaje, realizar sus planes y evaluar tanto sus resultados como el proceso de aprendizaje mismo.

En esta empresa el lugar importante está reservado para la evaluación alternativa y especialmente para la autoevaluación, como el vehículo de tantos cambios en la percepción del aprendiente y de sus capacidades. La autoevaluación puede implementarse en la enseñanza en varias diferentes formas, lo cual fue presentado en este trabajo escrito. Deseábamos mostrar cómo está presentada la autoevaluación en la literatura metodológica relevante y, a base de ello, formar una investigación dentro del sistema escolar croata. La investigación fue organizada con veinte profesores de español como lengua extranjera que trabajan en escuelas secundarias generales, escuelas secundarias dedicadas al estudio de las lenguas extranjeras, o dedicadas al estudio de las lenguas clásicas.

Los resultados de la investigación mostraron que los profesores de ELE en Croacia están familiarizados con algunos instrumentos de la autoevaluación, pero con la mayoría de ellos no están. La investigación también reveló que los profesores de ELE croatas generalmente tienen las opiniones y actitudes positivas hacia la autoevaluación. Muchos están de acuerdo con las ventajas del uso de la autoevaluación y en cuanto a las desventajas, parecen ser neutros o incluso se oponen a ellas. Teniendo estas revelaciones en cuenta, resulta sorprendente que la autoevaluación no se aplica más frecuentemente. El análisis probó que la mayoría de los profesores no usa la mayoría de los instrumentos de autoevaluación presentados en el cuestionario, y de los que sí usan, los profesores aplican estas técnicas de autoevaluación solamente algunas veces anuales. Este dato podría relacionarse con el primero, sobre la familiaridad con diferentes instrumentos de autoevaluación. De aquí proviene una pauta para investigaciones futuras: sería interesante organizar algún tipo de taller sobre la autoevaluación

para los docentes para daros la oportunidad de familiarizarse con diferentes técnicas autoevaluativas y luego repetir el estudio, para ver si ha cambiado la frecuencia de la aplicación de la autoevaluación en la enseñanza.

El problema con la autoevaluación que se destaca, tanto en la literatura, como en este análisis, es que la aplicación de la autoevaluación requiere mucho tiempo. A eso se le puede responder con una pauta para la práctica docente. Los docentes en Croacia están obligados a definir los objetivos y resultados de su enseñanza, lo cual podría servir como base de un formulario de autoevaluación simple que los aprendientes podrían usar después de cada clase, unidad o semestre. Otro problema con el que se enfrentan los docentes a la hora de implementar métodos autoevaluativos es que a los alumnos les cuesta mucho esfuerzo y tiempo para familiarizarse con los formularios de autoevaluación. Una solución lógica sería que la autoevaluación se implementa más frecuentemente, para que los alumnos tengan más oportunidades de conocer cómo funcionan diferentes técnicas de autoevaluación. Claro es que esta empresa exige mucho tiempo y mucha paciencia, pero dado que los docentes reconocen las ventajas de la autoevaluación, sería oportuno invertir ese tiempo y esfuerzo para beneficios perdurables de los aprendientes.

9. Bibliografía

Agudelo, S. P. (2011), Los métodos de enseñanza en ELE: El método comunicativo revisado. Montreal: Université de Montréal.

Alonso Patoja, L. y Blanco Fernández, J. M. (2014), « El método silencioso como herramienta de comprensión gramatical». En: *Español para sinohablantes: Estudios, análisis y propuestas*, pp. 235 -240, 2014.

Andrés, J. M. y Martínez Olmo, F. (2008), La evaluación alternativa de los aprendizajes. Barcelona: Octaedro.

Bagić, T. (2012), «Samostalnost u učenju stranih jezika i Zajednički europski referentni okvir za jezike (ZEROJ)». En: *Život i škola*, pp. 222 – 233, 2012.

Bailey, K. (1998), Learning About Language Assessment: dilemmas, decisions, and directions. Pacific Grove: Heinle and Heinle Publishers.

Blanco Felip, L. A. (1996), «La evaluación referida al criterio y la toma de decisiones en un centro educativo». En *Educación 9* [en línea]. [fecha de consulta 7 junio 2020]. Disponible en: <https://bit.ly/2Y9IE9c>.

Bordón, T. (2006), La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos. Madrid: Arco Libros.

Consejo de Europa (2001), Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. [en línea] [fecha de consulta 13 mayo 2020]. Disponible en: <https://bit.ly/2YWXhMs>.

Cortés Moreno, M. (2000), Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas. Barcelona: Octaedro.

Dickinson, L. (1988), Self-instruction in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press.

Dolz, J., Gagnon, R., y Mosquera, S. (2009), «La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción». En *Didáctica. Lengua y Literatura*, pp. 117 – 141, 2009.

Đanović, I. (2015), Uloga samovrednovanja u procesu učenja španjolskog kao stranog jezika. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.

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

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

Harris, M. y McCann, P. (1994), *Assesement*. Oxford: Heinemann.

Joyce, C., Spiller, L. y Twist, J. (2009), «Self-assessment: What Teachers Think». [en línea] [fecha de consulta 29 mayo 2022]. Disponible en: <https://bit.ly/3xy7jWK>.

Kröger, I. (2018), *Implementar actividades de autoevaluación en la enseñanza de español como lengua extranjera. Conocimientos y actitudes de los profesores suecos*. Karlstad: Karlstad University. [en línea] [fecha se consulta 27 mayo 2022]. Disponible en: <https://bit.ly/3triqOE>.

Larsen-Freeman, D. (2000), *Techniques & principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

López Regojo, Y. (2017), «La coevaluación y la autoevaluación en el aula de ELE». En: *Actas del VII Encuentro Práctico de Profesores de Español en Nueva Delhi (2017)*, pp. 143 – 147, (2017) [en línea] [fecha de consulta 23 mayo 2022]. Disponible en: <https://bit.ly/3xghNIZ>.

Martín Peris, E. (2007), «El Portfolio Europeo de las Lenguas (o PEL) en la Enseñanza Secundaria en España». En: *Carabela*, pp. 23 – 52, 2007. [en línea] [fecha de consulta 10 junio 2020]. Disponible en: <https://bit.ly/2YpssQ0>.

Melero Abadía, P. (2000), *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH (2017), *Nacionalni dokument okvira za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju*. [en línea] [fecha de consulta 17 mayo 2020]. Disponible en: <https://bit.ly/2YmvaHk>.

Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH (2020), *Kurikulum nastavnog predmeta Španjolski jezik*, Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. [en línea] [fecha de consulta 3 mayo 2022]. Disponible en: <https://bit.ly/3xD4P9I>.

Moreno Olivos, T. (1999), «La evaluación alternativa como una herramienta para el aprendizaje». En: *Anales de pedagogía*, pp. 131 – 146, 1999.

Noonan, B. y Duncan, C. R. (2005), «Peer and Self-Assessment in High Schools». En: *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, pp. 1 – 8, 2005.

Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2009), *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Edinumen.

Sešek, U. y Skela, J. (2016), «The European Language Portfolio as an Educational Innovation in Primary and Secondary Schools: You Have to Catch Them Young?». En: *Croatian Journal of Education*, pp. 391 – 418, 2016.

Slagter, P. J. (1979), *Un nivel umbral*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Soler Canela, O. (2008), «El uso de instrumentos alternativos en la evaluación de ELE». En: *Foro de profesores de E/LE*, pp. 1 – 6, 2008.

Valero-García, M. y Díaz de Cerio, L. M. (2005), «Autoevaluación y co-evaluación: estrategias para facilitar la evaluación continuada». En *Actas del I Simposio Nacional de la Docencia en la Informática, SINDI 2005*, pp. 25 – 32, 2005.

Vrhovac, Y., Jelić, A.-B. (2019), «Razvijanje samostalnosti i Europski jezični portfolio». En: Vrhovac, Y. et al., *Izazovi učenja stranoga jezika u osnovnoj školi*, Zagreb: Naklada Ljevak, pp. 79 – 89, 2019.

Quevedo, S., Díaz, M., y La Rosa, O. C. (2021), «Método auditivo visual para el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de turismo». En *3C TIC. Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 10(1), pp. 93-120., 2021. [en línea] [fecha de consulta 8 de julio de 2022] Disponible en: <https://bit.ly/3INUICL>.

Zanón, J. (2007), «Psicolingüística y didáctica de las lenguas: Una aproximación histórica y conceptual». En *MarcoELE. Revista de didáctica*, pp. 1 – 30, 2007. [en línea] [fecha de consulta 25 mayo 2022] Disponible en: <https://bit.ly/3zu5hs3>.

Zohra Yzidi, F. (2013), «La sugestopedia: teoría y casos de aplicación». En: *Actas del IV Taller «ELE e interculturalidad» del Instituto Cervantes de Orán (2013)*, pp. 37 – 44, 2013. [en línea] [fecha de consulta 9 de julio de 2022] Disponible en: <https://bit.ly/3uQLxfa>.

10. Apéndice

Istraživanje za diplomski rad - Samovrednovanje u gimnazijskoj nastavi španjolskog kao stranog jezika

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za romanistiku

Studentica: Nikolina Bagarić

Mentorica: dr. sc. Andrea-Beata Jelić

Poštovani,

ovim Vas putem pozivam da sudjelujete u istraživanju za diplomski rad pod naslovom "Samovrednovanje u gimnazijskoj nastavi španjolskog kao stranog jezika". Cilj je istraživanja uvidjeti koliko su nastavnici španjolskog kao stranog jezika upoznati s raznim oblicima samovrednovanja, koje je njihovo stajalište o samovrednovanju te koriste li ga u nastavi.

Sudjelovanje u istraživanju je u potpunosti dobrovoljno te u bilo kojem trenutku možete odustati. Osim toga, anketa je u potpunosti anonimna pa Vas molim da na pitanja odgovarate iskreno. Nema "točnih" ili "netočnih" odgovora; bitno je samo da su vjerodostojan odraz Vaše nastavničke prakse.

U slučaju da imate pitanja o anketi, možete me kontaktirati na sljedeću e-mail adresu: bagaric.nina@gmail.com.

*Pritiskom na tipku "Dalje" potvrđujem da sam suglasan/suglasna sa svim navedenim uvjetima te da pristajem sudjelovati u istraživanju.

Spol: M / Ž

Kao nastavnik španjolskog radim ____ godina.

Srednja škola u kojoj radim je...

- jezična gimnazija
- opća gimnazija
- klasična gimnazija
- prirodoslovna gimnazija
- sportska gimnazija
- ostalo _____

U nastavi koristimo udžbenik...

- Aula Internacional
- Espacio Joven 360
- Experiencias internacionales
- ne koristimo udžbenik
- ostalo _____

U nastavi koristimo radnu bilježnicu...

- Aula Internacional
- Espacio Joven 360
- Experiencias internacionales
- ne koristimo udžbenik
- ostalo _____

Upoznat sam sa sljedećim oblicima samovrednovanja:

- učenici odgovaraju na pitanja za ponavljanje (npr. na kraju lekcije u udžbeniku/radnoj bilježnici) kao oblik samovrednovanja
- učenici komentiraju vlastiti rad (prezentaciju, predstavljanje referata i sl.)
- učenici rješavaju obrazac za samovrednovanje na kraju lekcije u udžbeniku
- učenici rješavaju obrasce za samovrednovanje koje pripremi nastavnik
- učenici skupljaju svoje testove, ocijenjene zadaće i ostalo u vlastiti portfolio
- učenici popunjavaju Europski jezični portfolio
- učenici razgovaraju međusobno i s nastavnikom o svom stilu učenja, tehnikama koje im pomažu u učenju, poteškoćama s kojima se susreću prilikom učenja i sl.
- učenici snimaju vlastita izlaganja (audio ili video zapisi), pregledavaju ih i pišu osvrt na svoje izlaganje
- učenici pišu svoja opažanja o učenju u dnevnik učenja
- učenici na kraju godine pišu osvrt/razgovaraju o tome što su naučili te godine
- učenici postavljaju vlastite ciljeve učenja

Koristim sljedeće oblike samovrednovanja u svojoj nastavničkoj praksi...

	uopće ne koristim	koristim nekoliko puta godišnje	koristim nekoliko puta u tromjesečju	koristim nekoliko puta mjesečno	koristim svaki tjedan
učenici odgovaraju na pitanja za ponavljanje (npr. na kraju lekcije u udžbeniku/radnoj bilježnici) kao oblik samovrednovanja					

učenici komentiraju vlastiti rad (prezentaciju, predavljanje referata i sl.)					
učenici rješavaju obrazac za samovrednovanje na kraju lekcije u udžbeniku					
učenici rješavaju obrasce za samovrednovanje koje pripremi nastavnik					
učenici skupljaju svoje testove, ocijenjene zadaće i ostalo u vlastiti portfolio					
učenici popunjavaju Europski jezični portfolio					
učenici razgovaraju međusobno i s nastavnikom o svom stilu učenja, tehnikama koje im pomažu u učenju, poteškoćama s kojima se susreću prilikom učenja i sl.					
učenici snimaju vlastita izlaganja (audio ili video zapisi), pregledavaju ih i pišu osvrt na svoje izlaganje					
učenici pišu svoja opažanja o učenju u dnevnik učenja					
učenici na kraju godine pišu osvrt/razgovaraju o tome što su naučili te godine					
učenici postavljaju vlastite ciljeve učenja					

Označite koliko se slažete sa sljedećim tvrdnjama o samovrednovanju.

	uopće se ne slažem	donekle se slažem	većinom se slažem	slažem se u potpunosti
Samovrednovanje je vrijedan alat na nastavi španjolskog jezika.				
Vještine samovrednovanja su korisne ne samo na nastavi španjolskog jezika, već i u drugim nastavnim predmetima.				
Vještine samovrednovanja mogu učenicima koristiti i nakon završetka školovanja.				
Samovrednovanje bi se trebalo učiti na nekom drugom predmetu.				
Samovrednovanje je teško uvesti u nastavnu praksu.				
Za kvalitetno samovrednovanje potrebno je puno uloženog vremena.				
Učenici se ne snalaze u obrascima za samovrednovanje.				
Učenici nisu dovoljno zreli da bi mogli vrednovati vlastiti rad.				
Učenici nisu uvijek potpuno objektivni.				

Dovoljno vremena posvećujem samovrednovanju.				
Samovrednovanje uvelike pomaže u učenju.				
Samovrednovanje pomaže učenicima da razvijaju osjećaj odgovornosti za svoje učenje.				
Primjenom samovrednovanja učenici postaju autonomniji u učenju.				

Želite li još štogod nadodati na temu samovrednovanja u nastavi španjolskog kao stranog jezika?

Hvala Vam na ispunjavanju upitnika!

Od srca hvala što ste izdvojili svoje vrijeme za ovaj upitnik. Ako imate bilo kakvih pitanja vezanih za upitnik ili vas zanimaju rezultati, javite se na mail: bagaric.nina@gmail.com