



marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera

ISSN: 1885-2211

redaccionmarcoele@gmail.com

MarcoELE

España

García Sanz, Emma

**La autoevaluación en la comprensión y expresión oral:
análisis de sus criterios desde la perspectiva del discente**

marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, núm. 26, 2018, Enero-Junio

MarcoELE

España

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92155180003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH  redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

GARCÍA SANZ, EMMA

UNIVERSIDAD DE DUISBURGO-ESSEN, ALEMANIA

LA AUTOEVALUACIÓN EN LA COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ORAL: ANÁLISIS DE SUS CRITERIOS DESDE LA PERSPECTIVA DEL DISCENTE

BIODATA

Doctora en “Didáctica del español como lengua extranjera y su literatura” por la Universidad de Gotinga, Alemania. Ha impartido clases de ELE, cultura y civilización españolas y didáctica de ELE en el ámbito universitario alemán. En la actualidad, es profesora en el Departamento de lenguas y literaturas románicas de la Universidad de Duisburgo-Essen.

RESUMEN

Uno de los aspectos de la autonomía del aprendiente es la capacidad de autoevaluarse. Los estudios sobre autoevaluación en el aula de lenguas extranjeras se han centrado, sobre todo, en la utilidad del portfolio tanto para docentes como para discentes, dejando de lado, en general, las opiniones de los alumnos sobre los instrumentos de autoevaluación y sus criterios. Por ello, el objetivo de este artículo es investigar la importancia de estos últimos para los aprendientes de ELE a la hora de autoevaluarse para mejorar su uso de la lengua. Los criterios seleccionados son los aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada del nivel B2 señalados en el MCER. Para ello, los participantes llevaron a cabo una reflexión sobre los criterios de autoevaluación que habían usado en el aula de expresión oral y con los que se habían familiarizado durante el transcurso de la asignatura. Tras el análisis de esta reflexión, los resultados de esta investigación sugieren que (1) los discentes han de ser capaces de entender, ser conscientes de y aceptar los criterios de autoevaluación; (2) algunos criterios son subjetivos, lo que cuestiona su validez como herramienta de autoevaluación y por lo que se deberían reconsiderar como tal en cada caso particular; (3) el contenido es mucho más importante que la forma; (4) los participantes de este estudio son capaces de realizar una autoevaluación; y (5) los aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada del nivel B2 se presentan como una herramienta válida de autoevaluación.

PALABRAS CLAVE: autoevaluación, autonomía en el aprendizaje, comprensión y expresión oral, ele

LEARNERS' PERSPECTIVES ON SELF-ASSESSMENT CRITERIA OF ORAL COMMUNICATION

The skill to self-assess belongs to the field of autonomous learning. Studies on self-assessment of foreign language skills have mainly been focused on the importance of using a language portfolio for students and teachers. There are very few studies which examine learners' views on self-assessment tools and criteria. Therefore, the aim of this article is to report a research project about the importance of self-assessment criteria for students of Spanish as foreign language as a way to improve their language

skills. The selected criteria are the qualitative aspects of spoken language use at the B2 level described on *The Common European Framework of Reference for Languages*. In a written report the participants of the study reflected on the self-assessment criteria they were acquainted with and had used in their oral skills course. The analysis of these reports suggests that (1) learners must understand, be aware of and accept self-assessment criteria; (2) there are some subjective criteria, which challenge their validity as a self-assessment tool and therefore should be reconsidered as such in every particular case; (3) language content is very much important than form; (4) the participants of this research are capable of self-assessing their language skills; and (5) the qualitative aspects of spoken language use at the B2 level present a valid self-assessment tool.

KEY WORDS: self-assessment, autonomous learning, oral skills, Spanish as foreign language

La evaluación no ha seguido el mismo desarrollo que otros ámbitos de la didáctica en cuanto a su orientación hacia el alumno, sino que sigue estando centrada en el profesor (Taras, 2012a: 2). Siendo un tipo de evaluación,¹ la autoevaluación es necesaria no solo para llevar a cabo la evaluación formativa en el aula, la cual no puede ser realizada por el docente (Taras, 2012b: 3), sino también para desarrollar la autonomía del aprendiente (Harris, 1997: 12). Es por ello que la autoevaluación hace que la evaluación se considere una responsabilidad mutua de docentes y discentes (Oscarson, 1989: 3).

En la actualidad, existen numerosos estudios sobre el papel del portafolio en la autoevaluación o, dicho de otra manera, sobre la autoevaluación llevada a cabo mediante portafolios (Cf. entre otros Geeslin, 2003; Pardo Gendre, 2011 y Canga Alonso, 2011). Asimismo, se encuentra investigación centrada en la autoevaluación del profesor mediante el uso del portafolio docente (Cf. entre otros Pastor Cesteros, 2012 y Pujolà Font & González Argüello, 2008). También se han llevado a cabo estudios sobre las percepciones de los discentes de los métodos de autoevaluación (Cf. entre otros Arumí Ribas, 2009 y Keim Cubas, 2012). Sin embargo, escasean los estudios sobre las creencias de los discentes sobre los criterios de

¹ cf. Consejo de Europa (2002: 183-192).

autoevaluación empleados en el aula de lenguas extranjeras (en adelante LLEE), es decir, sobre el análisis, por ejemplo, de las preguntas propuestas en el portafolio para cada caso particular de autoevaluación.²

Nuestra investigación parte de que la autoevaluación es “un apoyo necesario para el aprendizaje” (Taras, 2015a: 3), afirmación fundamentada en discursos sociales y educativos, teorías de aprendizaje, teorías sobre la evaluación e investigaciones empíricas sobre la evaluación y la práctica.

En nuestra aula de comprensión y expresión oral en ELE, vimos la necesidad de que los estudiantes aprendieran a autoevaluarse para potenciar su autonomía en el aprendizaje y prepararles para su estancia en un país hispanohablante. Para que la autoevaluación fuera de utilidad para los discentes, consideramos necesario reflexionar en común en el aula sobre los criterios de autoevaluación propuestos, llevar a cabo distintas autoevaluaciones y concluir la asignatura con una reflexión individual por escrito sobre la importancia de cada criterio de autoevaluación.

² Téngase en cuenta que a la hora de diseñar la autoevaluación hay que considerar, entre otros, las características del grupo meta (cf. más adelante la fase de planificación de la autoevaluación).

Los objetivos de este estudio son principalmente dos. El primero, establecer qué aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada por el MCER (Consejo de Europa, 2002: 32-33) para el nivel B2 son más y cuáles son menos importantes para nuestros alumnos universitarios alemanes de Lengua y literatura hispánica a la hora de autoevaluarse para potenciar su autonomía en el aprendizaje, prepararles para su estancia en un país hispanohablante y mejorar su uso de la lengua. Nuestro segundo objetivo es reflexionar sobre las implicaciones de los hallazgos en nuestra aula de ELE.

Comenzaremos exponiendo una breve introducción teórica sobre la autoevaluación en el aula de LLEE, en la cual se basará el posterior estudio empírico. Por último, extraeremos las conclusiones pertinentes.

1. LA AUTOEVALUACIÓN: BREVE INTRODUCCIÓN TEÓRICA

La autoevaluación tiene su origen en la autonomía del aprendiz (Blue, 1994: 18) y, a su vez, es uno de los fundamentos de la misma (cf. entre otros, Harris, 1997: 12; Patri, 2002: 109). Así, una de las razones del empleo de la autoevaluación en el aula de LLEE es fomentar la autonomía del estudiante, mediante la cual se espera que tenga mayor capacidad para planificar, mejorar, monitorizar y evaluar su propio aprendizaje (Mistar, 2011: 46).

En general, la autoevaluación presenta una serie de ventajas en el aula de LLEE (Oscarson, 1989: 3-5):

1) promueve el aprendizaje, ya que permite el entrenamiento de los discentes en la evaluación, lo que en sí mismo beneficia el aprendizaje;

2) aumenta la conciencia del discente sobre su propio aprendizaje, dado que estimula a los aprendientes para acercarse al contenido del curso y los criterios de evaluación de una forma más exigente de lo habitual;

3) mejora la orientación de los objetivos, puesto que tiende a ampliar el conocimiento de los alumnos de la amplia variedad de metas;

4) expande el rango de evaluación, al ser la propia apreciación del estudiante de ciertos rasgos (el aprendizaje afectivo) mayor que la de un evaluador externo;

5) comparte la carga de la evaluación, permitiendo al profesor centrarse en otros aspectos importantes como poner notas; y

5) tiene efectos beneficiosos después de terminar la asignatura, debido a que se ha desarrollado la capacidad del alumno de aprender de forma autónoma.

Consideramos tres fases en el proceso de autoevaluación: la planificación, la realización y la evaluación. En estas tres fases el docente ha de tener en cuenta una serie de aspectos que describimos a continuación.

En primer lugar, a la hora de planificar y diseñar la autoevaluación se ha de prestar atención a:

1) Las características del grupo meta: la edad de sus participantes (niños, adolescentes, etc.), el tipo de asignatura en el que se enmarca (curso de lengua general, curso de comprensión, expresión e interacción oral, curso de traducción y mediación, etc.), el contexto educativo (colegio, escuela de idiomas, universidad, etc.), el momento en el que se realiza (a principios, mediados o finales de curso, después de una tarea concreta, etc.), los actores del diseño de misma (diseño solo por parte del docente, diseño consensuado entre alumnos y profesor, diseño propuesto por el estudiante (véanse más adelante los contratos de aprendizaje propuestos por Todd, 2002)) y, entre otros, la actitud ante la autoevaluación.

2) El lenguaje empleado: Ross (2006) y Blanche (1988) defienden que el lenguaje empleado ha de ser inteligible. En palabras de Blanche (1988: 87):

Items should be sampled, rephrased, rearranged and supplemented in such a way that they give each learner an opportunity to reflect upon all the various aspects of the course.

3) Los contenidos incluidos: se deben evaluar competencias familiares a los estudiantes y han de incluirse rasgos de actuación importantes para ellos (Ross, 2006). En su revisión de la literatura sobre autoevaluación, Blanche y Merino (1989) concluyen con que la precisión en esta depende de las habilidades lingüísticas evaluadas y de los materiales empleados.

4) Las herramientas de autoevaluación elegidas: existen varias formas de realizar la autoevaluación en el aula. Oscarson (1989: 5-10) presenta diversas técnicas y materiales de autoevaluación como tarjetas de progreso y otros tipos de instrumentos de

“grabación”, cuestionarios, escalas de clasificación y listas de comprobación, diarios y cuadernos de aprendizaje, autoevaluación informal, grabaciones de vídeo y audio y evaluación asistida por ordenador. Todd (2002), quien es crítico con estas propuestas, a su vez sugiere otras formas de autoevaluación más precisas basándose en evidencia concreta del aprendizaje y otorgando criterios de autoevaluación. Así, propone el uso de portafolios, pre y postests al principio y final de cada asignatura sobre, por ejemplo, las actitudes de los discentes a la hora de aprender la LE y contratos de aprendizaje en los que el alumno se propone una serie de objetivos al principio de la asignatura, identifica los materiales y las formas de llevarlos a cabo y evalúa hasta qué punto los ha alcanzado al finalizarla. La selección de la(s) herramienta(s) dependerá, como se ha indicado anteriormente, de las características del grupo meta. Por ejemplo, para un alumno tímido puede ser más adecuado completar una parrilla de autoevaluación que tener una tutoría con el profesor.

En segundo lugar, a la hora de llevar a cabo la autoevaluación se considerará:

1) El entrenamiento del discente: para que la autoevaluación sea fiable, realista o más precisa, se tiene que entrenar al alumnado en ella (cf. Blanche, 1990; Blue, 1994; Ross, 2006). En palabras de Blue (1994, 30):

If accurate self-assessment is an important factor in setting and reaching language learning goals, then a crucial function of the language teacher, helper or consultant is to guide learners towards more accurate self-assessment.

2. El papel del docente durante la misma: es de suma importancia su actuación como guía del proceso y, como se acaba de indicar,

en el entrenamiento del alumnado. Por ello, se apuesta por una formación específica en la materia para poder proponer su realización de forma adecuada (Blanche, 1988: 81).

En tercer lugar, existe una serie de consideraciones que persiguen el fin de mejorar la práctica en el futuro. Los siguientes aspectos han de considerarse en una evaluación del proceso de autoevaluación llevado a cabo:

1) La adecuación de los contenidos evaluados: reflexión sobre cuestiones como ¿Se deberían haber incluido otros contenidos? ¿Han influido en la actitud de los discentes hacia la autoevaluación?

2) La adecuación de los instrumentos de autoevaluación: hay que considerar el lenguaje utilizado, los contenidos propuestos, la herramienta elegida, etc.

3) La respuesta del alumnado: una reflexión sobre los aspectos positivos, las posibles dificultades presentadas y los aspectos a mejorar permitirá adoptar los cambios necesarios en posteriores autoevaluaciones.

4) El papel del docente: por un lado, el *feedback* otorgado por el docente sobre la autoevaluación contribuye a la mejora en la utilidad de la autoevaluación (Ross, 2006: 9). Por otra parte, dado que este estudio analiza un aspecto del proceso de enseñanza-aprendizaje, la autoevaluación del discente se verá enriquecida por la reflexión por parte del discente de su papel en el mismo. Asimismo, esta reflexión como parte del proceso de autoevaluación docente conllevará a la mejora de la propia práctica.

Concluyendo, este concepto de autoevaluación considera al aprendiente como agente social y promueve el fomento del compromiso y la autonomía de los alumnos a la hora de aprender una lengua extranjera, ambas ideas clave defendidas por el MCER (Consejo de Europa, 2002).

2. ESTUDIO EMPÍRICO

El estudio empírico consta de tres apartados. Primero, presentaremos el diseño de la investigación. Segundo, describiremos los análisis estadísticos empleados y los resultados obtenidos. Por último, interpretaremos dichos resultados.

2.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación, explicaremos el tipo de investigación llevada a cabo, presentaremos los participantes del estudio y describiremos los materiales empleados.

2.1.1. Tipo de investigación

Esta investigación en el aula se llevó a cabo en una asignatura de un semestre académico de duración, cuyo fin era que los discentes desarrollaran sus competencias orales en ELE. Asimismo, se establecieron como objetivos fomentar su autonomía en el aprendizaje y ofrecerles una guía para optimizar el desarrollo de su competencia comunicativa durante su semestre en el extranjero (la mayor parte en España y una minoría en Latinoamérica). Para ello,

clave era trabajar la espontaneidad en la expresión oral y los turnos de palabra.³

La forma de evaluación de esta asignatura era la realización de un proyecto audiovisual. Este proyecto audiovisual consistía en la grabación, a lo largo del semestre, de tres vídeos de tres debates diferentes en grupos de tres. Los discentes asumieron en cada debate un papel diferente: de moderador, de participante a favor y de participante en contra.

Tras realizar el primer debate (cuyo objetivo era, principalmente, que los estudiantes se familiarizaran con las cuestiones técnicas y tuvieran una primera experiencia delante de la cámara), se presentó a los estudiantes los aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada correspondientes al nivel B2 del MCER (por asistir aquellos a una asignatura de dicho nivel) y se les invitó a reflexionar sobre los mismos. Con estas primeras reflexiones en común en el aula, quedó manifiesto que los discentes tenían diferentes opiniones sobre la importancia de los descriptores presentados que podrían influir en su actuación posterior en el uso de la lengua y la autoevaluación de la misma.

Siguiendo a Blanche (1990), Blue (1994) y Ross (2006) en la necesidad de entrenar al alumnado, durante el semestre se llevaron a cabo tareas de autoevaluación tanto dentro como fuera del aula. A estas les siguió un breve *feedback* individual por parte del docente y el comentario y análisis de los descriptores en común para que el alumnado se familiarizara con ellos y adquiriera consciencia de la importancia de cada uno.

³ Cf. García García (2009) sobre los turnos de palabra en la enseñanza de ELE en el contexto germanófono.

Después de realizar el último debate y como broche final de la asignatura, las reflexiones realizadas a lo largo del semestre en el aula se pusieron posteriormente de forma individual por escrito. Estos resultados son la base de este estudio.

2.1.2. Participantes

En el estudio participaron 46 estudiantes alemanes del grado de Lengua y literatura hispánicas de la Universidad de Duisburgo-Essen durante el semestre de verano de 2016. Los participantes asistían a una asignatura de comprensión y expresión oral de nivel B2 cuya asistencia a clase era obligatoria.

2.1.3. Materiales empleados

Elegimos basar la autoevaluación en los aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada expuestos en el MCER por las siguientes razones:

- 1) El MCER constituye una referencia tanto en nuestro ámbito académico alemán, como en las universidades receptoras de nuestro alumnado en su estancia Erasmus.
- 2) El Consejo de Europa (2002: 193) defiende que “cabe imaginar sin dificultad una versión adaptada del cuadro 3 [Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada] para la autoevaluación. La experiencia indica que, al menos, los alumnos adultos son capaces de realizar tales valoraciones cualitativas respecto a su propio nivel de competencia lingüística.”

3) Nuestros alumnos estaban familiarizados con los niveles de referencia del MCER (las asignaturas de lengua española se organizan en base a ellos).

Más específicamente, dentro del MCER elegimos los aspectos cualitativos del uso la lengua hablada en detrimento de la plantilla de autoevaluación propuesta por ser estos más descriptivos del nivel y la destreza requeridos.

El objetivo de la investigación era aplicar los criterios de autoevaluación y reflexionar sobre los mismos para que los discentes fueran conscientes de lo que se esperaba que fueran capaces de hacer en un nivel B2 y qué aspectos debían mejorar de cara al futuro.^{4 5}

En la realización de la plantilla de autoevaluación, se tomó como referencia lo expuesto anteriormente a nivel teórico en cuanto al lenguaje utilizado en los materiales de autoevaluación (cf., entre otros, Blanche, 1988; Ross, 2006). Así, partiendo de los aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada propuestos por el MCER (Consejo de Europa, 2002: 32-33) para el nivel B2 (cf. Tabla 1), se llevó a cabo una fragmentación y enumeración de los mismos para su mejor comprensión y trabajo por parte de los estudiantes y a los cuales llamamos descriptores (cf. Tabla 2). Como se puede comprobar a continuación, la descripción general de cada aspecto cualitativo se dividió en tres descriptores, dando por tanto lugar a quince descriptores.

⁴ Cf. la afirmación de Lantolf de que la autoevaluación debe estar dirigida al futuro (Martín Peris, 2008).

⁵ En una investigación de mayor duración, después de una primera fase de aplicación de los criterios de autoevaluación, se podría considerar el consenso de los mismos entre los discentes y el docente.

Asimismo, suprimimos adverbios (*bastante, casi,*) y adjetivos (*pocas*) y cambiamos la persona verbal: la tercera persona empleada en los aspectos cualitativos se convirtió en primera persona en los descriptores. Consideramos también que para facilitar a los estudiantes la tarea de autoevaluación, esta debía basarse en una muestra de lengua particular.⁶ De ahí que cambiáramos los tiempos verbales, en la mayoría de los casos el Presente por el Pretérito Perfecto Compuesto.

Tabla 1. Aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada para el nivel B2 (Consejo de Europa, 2002: 32-33).

Alcance	Tiene un nivel de lengua lo bastante amplio como para poder ofrecer descripciones claras y expresar puntos de vista sobre temas generales sin evidenciar la búsqueda de palabras y sabe utilizar oraciones complejas para conseguirlo.
Corrección	Demuestra un control gramatical relativamente alto. No comete errores que provoquen la incomprensión y corrige casi todas sus incorrecciones.
Fluidez	Es capaz de producir fragmentos de discurso con un ritmo bastante uniforme; aunque puede dudar mientras busca estructuras o expresiones. Se observan pocas pausas largas.
Interacción	Inicia el discurso, toma su turno de palabra en el momento adecuado y finaliza una conversación cuando tiene que hacerlo, aunque puede que no lo haga siempre con elegancia. Colabora en debates que traten temas cotidianos confirmando su comprensión, invitando a los demás a participar, etc.
Coherencia	Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para convertir sus frases en un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto «nerviosismo» si la intervención es larga.

⁶ Recuérdense las palabras del Consejo de Europa (2002: 192): “La precisión aumenta en la autoevaluación: a) cuando la evaluación se hace en relación con descriptores claros que definen patrones de dominio lingüístico y, en su caso, b) cuando la evaluación se relaciona con una experiencia concreta.”

Tabla 2. Aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada fragmentados: descriptores para el nivel B2.

Alcance	1. He hecho descripciones claras.
	2. He buscado la palabra adecuada sin que los demás se hayan dado cuenta.
	3. He utilizado oraciones complejas.
Corrección	4. He utilizado correctamente las estructuras gramaticales aprendidas en Gramática I y II. ⁷
	5. Los errores gramaticales que he cometido han provocado la incompreensión.
	6. He corregido los errores gramaticales que he cometido.
Fluidez	7. El ritmo en mi discurso ha sido uniforme.
	8. He realizado pausas largas.
	9. He dudado buscando estructuras o expresiones.
Interacción	10. He sido capaz de iniciar y terminar el discurso.
	11. He sido capaz de tomar el turno de palabra en el momento adecuado.
	12. He comprendido el debate, he invitado a los otros a participar.
Coherencia	13. He utilizado mecanismos de cohesión.
	14. Mi discurso ha sido claro. Se ha entendido lo que quería decir.
	15. Me he puesto nervioso cuando he tenido que hablar mucho tiempo.

⁷ Con el objetivo de que los alumnos pudieran evaluar mejor su nivel gramatical, se nombraron las dos asignaturas de gramática de nivel B2 que habían cursado en la misma universidad durante el primer y el segundo semestre y no la descripción presentada por el MCER “control gramatical relativamente alto” (Consejo de Europa, 2002: 32)

2.2. ANÁLISIS ESTADÍSTICO Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Con el objetivo de analizar los resultados obtenidos, llevamos a cabo una serie de análisis estadísticos con el programa SPSS 24.0. Para ello, codificamos los datos de diferentes maneras según el tipo de análisis requerido: de los aspectos cualitativos o de los descriptores.

Primero, los datos los codificamos obteniendo siete variables nominales: la primera corresponde a los participantes, la segunda, la tercera y la cuarta a los tres aspectos cualitativos más importantes y la quinta, la sexta y la séptima a los tres aspectos cualitativos menos importantes. A continuación, definimos dos conjuntos de respuestas múltiples, esto es, un conjunto con las respuestas más importantes y un conjunto con las respuestas menos importantes codificando las variables por categorías. Finalmente, extrajimos las frecuencias de ambos conjuntos.

Segundo, realizamos el mismo análisis que en el primer caso, sustituyendo esta vez los aspectos cualitativos más importantes por los descriptores más importantes y los aspectos cualitativos menos importantes por los descriptores menos importantes.

Tercero, codificamos los datos obteniendo tres variables nominales: la primera corresponde a los participantes, la segunda a los aspectos cualitativos más importantes y la tercera a los aspectos cualitativos menos importantes. A continuación, realizamos un análisis de frecuencias de los aspectos cualitativos más y menos importantes.

Por último, codificamos los datos de tal manera que obtuvimos dieciséis variables nominales. La primera corresponde a los participantes. El resto de las variables corresponden a los descriptores. Están codificadas de tal manera cada variable puede

adquirir tres valores: selección del descriptor como más importante, selección del descriptor como menos importante y ausencia del descriptor en la selección.

Recordemos que los estudiantes tenían que elegir los tres descriptores más importantes y los tres menos importantes según su criterio, no hicieron en ningún momento una elección de los aspectos cualitativos *per se*.

En el análisis estadístico obtuvimos los siguientes resultados.

En primer lugar, cabe destacar que en cuanto a la importancia de los aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada, el alcance representa el 34,1%, seguido de la corrección (23,9%). La coherencia se presenta como el tercer aspecto cualitativo de mayor importancia con un 19,6% y la interacción como el cuarto con un 15,2%. La fluidez es el quinto aspecto cualitativo considerado importante (representando el 7,2% de los aspectos cualitativos) (cf. Tabla 3).

Tabla 3 Frecuencias de los aspectos cualitativos más importantes

		RESPUESTAS		PORCENTAJE DE CASOS
		Nº	PORCENTAJE	
Aspectos cualitativos más importantes*	alcance	47	34,1%	102,2%
	corrección	33	23,9%	71,7%
	coherencia	27	19,6%	58,7%
	interacción	21	15,2%	45,7%
	fluidez	10	7,2%	21,7%
TOTAL		138	100,0%	300,0%

*Agrupación

Más específicamente, en cuanto a los descriptores más importantes, cabe destacar que todos ellos aparecen en mayor o menor medida seleccionados por los participantes. El descriptor mayoritariamente seleccionado por un 65,2% pertenece al alcance y es el primero, esto es, "He hecho descripciones claras." Entre otras, las razones por las cuales los estudiantes eligieron este descriptor son porque es importante:

- 1) para mantener una conversación,
- 2) que se entienda lo que se quiere decir y
- 3) no solo lo que se dice sino también cómo se dice.

El segundo descriptor más importante (seleccionado en un 39,1% de los casos) es el cuarto, es decir, "He utilizado correctamente las estructuras gramaticales aprendidas en Gramática I y II.", perteneciente al aspecto cualitativo de corrección. La gramática es, según las razones aducidas, fundamental para comunicarse, ya que influye en la comprensión de la frase. Asimismo, la gramática ayuda a evitar malentendidos y hay que mostrar su dominio.

El tercer descriptor más importante (34,8%) es el decimocuarto, esto es, "Mi discurso ha sido claro. Se ha entendido lo que quería decir." Este representa uno de los criterios de la coherencia que, en palabras de los participantes, sirve para que haya comunicación y evitar malentendidos o confusiones (si no es claro el discurso, es complicado entenderlo). Además, si el discurso de una persona no es claro, tampoco lo serán los de los demás participantes.

Los descriptores que comparten el cuarto lugar (21,7%) en cuanto a importancia son: "He utilizado oraciones complejas." (descriptor 3),

“Los errores gramaticales que he cometido no han provocado la incomprensión.” (descriptor 5) y “He comprendido el debate, he invitado a los otros a participar.” (descriptor 12).

Los resultados obtenidos sobre la importancia de los diferentes descriptores aparecen resumidos en la siguiente tabla:

Tabla 4. Frecuencias de los descriptores más importantes.

		RESPUESTAS		PORCENTAJE DE CASOS
		Nº	PORCENTAJE	
DESCRIPTORES MÁS IMPORTANTES	1. He hecho descripciones claras.	30	21,7%	65,2%
	4. He utilizado correctamente las estructuras gramaticales aprendidas en Gramática I y II.	18	13,0%	39,1%
	14. Mi discurso ha sido claro. Se ha entendido lo que quería decir.	16	11,6%	34,8%
	3. He utilizado oraciones complejas.	10	7,2%	21,7%
	5. Los errores gramaticales que he cometido han provocado la incomprensión.	10	7,2%	21,7%
	12. He comprendido el debate, he invitado a los otros a participar.	10	7,2%	21,7%
	2. He buscado la palabra adecuada sin que los demás se hayan dado cuenta.	7	5,1%	15,2%
	13. He utilizado mecanismos de cohesión.	7	5,1%	15,2%
	10. He sido capaz de iniciar y terminar el discurso.	6	4,3%	13,0%
	6. He corregido los errores gramaticales que he cometido.	5	3,6%	10,9%

11. He sido capaz de tomar el turno de palabra en el momento adecuado.	5	3,6%	10,9%
8. He realizado pausas largas.	4	2,9%	8,7%
15. Me he puesto nervioso cuando he tenido que hablar mucho tiempo.	4	2,9%	8,7%
7. El ritmo en mi discurso ha sido uniforme.	3	2,2%	6,5%
9. He dudado buscando estructuras o expresiones.	3	2,2%	6,5%
Total	138	100,0%	300,0%

* Agrupación

Por último, hallamos las frecuencias de las combinaciones en la elección de los descriptores más importantes. La combinación del primer, segundo y cuarto descriptor aparece seleccionada por el 8,7% de los participantes, esto es, “He hecho descripciones claras.”, “He buscado la palabra adecuada sin que los demás se hayan dado cuenta.” y “He utilizado correctamente las estructuras gramaticales aprendidas en Gramática I y II.”

La combinación del primer, duodécimo y decimocuarto descriptor la prefiere el 6,5% del alumnado, es decir, “He hecho descripciones claras.”, “He comprendido el debate, he invitado a los otros a participar.”, y “Mi discurso ha sido claro. Se ha entendido lo que quería decir.”.

Además, hallamos las combinaciones de pares de descriptores más importantes obteniendo los siguientes resultados:

1) el 15,22% elige el primer y el cuarto descriptor (“He hecho descripciones claras.” y “He utilizado correctamente las estructuras gramaticales aprendidas en Gramática I y II.”);

2) el 10,70% elige el primer y el segundo descriptor (“He hecho descripciones claras.” y “He buscado la palabra adecuada sin que los demás se hayan dado cuenta.”).

En segundo lugar, la fluidez se considera como el aspecto cualitativo menos importante (34,1% del total de los aspectos cualitativos), seguido de la corrección (21,7%). La coherencia se presenta como el tercer aspecto cualitativo de menor importancia con un 21,0% y el alcance como el cuarto con un 16,7%. La interacción es el quinto aspecto cualitativo considerado menos importante (representando el 6,5%) (cf. Tabla 5).

Tabla 5. Frecuencias de los aspectos cualitativos menos importantes.

		RESPUESTAS		PORCENTAJE DE CASOS
		Nº	PORCENTAJE	
Aspectos cualitativos menos importantes*	fluidez	47	34,1%	102,2%
	corrección	30	21,7%	65,2%
	coherencia	29	21,0%	63,0%
	alcance	23	16,7%	50,0%
	interacción	9	6,5%	19,6%
Total		138	100,0%	300,0%

*Agrupación

Más específicamente, en cuanto a los descriptores menos importantes, se observa la ausencia de selección del primer y del decimotercer descriptores, es decir, “He hecho descripciones claras.” y “He utilizado mecanismos de cohesión.”. En comparación con los descriptores más importantes, aparecen más descriptores seleccionados por más del 30% de los participantes, creando así más unidad en las respuestas.

Cabe destacar la selección del octavo, “He realizado pausas largas.”, como uno de los dos menos importantes para el 56,5%. Esto se debe a que la realización de pausas largas depende de cada hablante y la definición de “largas” es algo muy subjetivo. Estas pausas, además, no causan incompreensión o malentendidos ni cambian lo que uno quiere decir. Este descriptor puede incluso presentar una serie de ventajas como que con ellas los participantes de la conversación se pueden ayudar o complementar y que pueden ayudar a utilizar oraciones complejas o estructuras gramaticales correctamente. Además, pueden utilizarse para enfatizar y dotan del tiempo necesario para responder a una pregunta.

Asimismo, el decimoquinto descriptor: “Me he puesto nervioso cuando he tenido que hablar mucho tiempo.” lo selecciona el 56,5%. Esto es debido a que hay gente que experimenta falta de seguridad al no hablar en su lengua materna y que siempre se pone nerviosa al hablar en una LE al ser esta una lengua que el alumno no usa con frecuencia o a la que no está acostumbrado. Sin embargo, el nerviosismo no implica necesariamente que el discurso esté mal estructurado. Este es, asimismo, un aspecto individual que cada hablante tiene que aprender a manejar.

El sexto descriptor, “He corregido casi todos los errores gramaticales que he cometido.”, aparece como el segundo descriptor menos importante para el 37,0% de los participantes. Las razones mencionadas son, entre otras:

- 1) que hay una falta de consciencia de cometer errores;
- 2) que uno se olvida de corregirlos;

3) que no tiene sentido corregir todos los errores gramaticales si no provocan la incompreensión;

4) que la corrección provoca la interrupción del discurso y afecta a la fluidez.

Perteneciente al ámbito de la fluidez, el descriptor séptimo, “El ritmo de mi discurso ha sido uniforme.”, es el tercer descriptor mencionado como menos importante por el 34,8%. Entre otros, se argumenta que tampoco en la lengua materna el ritmo del discurso es siempre uniforme y depende de la situación comunicativa y del nerviosismo del hablante. Asimismo, este no influye en la comprensión, se valora menos que el contenido.

Por último, el segundo descriptor, “He buscado la palabra adecuada sin que los demás se hayan dado cuenta.”, fue seleccionado por el 32,6% de los participantes. Como argumentos para restarle importancia se aduce a que es normal que uno no recuerde o sepa algunas palabras al hablar de forma espontánea, se puede querer hablar con precisión y necesitar más tiempo, los otros participantes pueden ayudar al hablante a encontrar la palabra adecuada y en la lengua materna también se puede tener que buscar la palabra adecuada.

En la tabla 6 se pueden observar todos los resultados correspondientes a los descriptores menos importantes.

Tabla 6. Frecuencias de los descriptores menos importantes.

		RESPUESTAS		PORCENTAJE DE CASOS
		Nº	PORCENTAJE	
DESCRIPTORES MENOS IMPORTANTES*	8. He realizado pausas largas.	26	18,8%	56,5%
	15. Me he puesto nervioso cuando he tenido que hablar mucho tiempo.	26	18,8%	56,5%
	6. He corregido los errores gramaticales que he cometido.	17	12,3%	37,0%
	7. El ritmo en mi discurso ha sido uniforme.	16	11,6%	34,8%
	2. He buscado la palabra adecuada sin que los demás se hayan dado cuenta.	15	10,9%	32,6%
	3. He utilizado oraciones complejas.	8	5,8%	17,4%
	4. He utilizado correctamente las estructuras gramaticales aprendidas en Gramática I y II.	8	5,8%	17,4%
	10. He sido capaz de iniciar y terminar el discurso.	7	5,1%	15,2%
	9. He dudado buscando estructuras o expresiones.	6	4,3%	13,0%
	5. Los errores gramaticales que he cometido han provocado la incompreensión.	4	2,9%	8,7%
	11. He sido capaz de tomar el turno de palabra en el momento adecuado.	3	2,2%	6,5%
	12. He comprendido el debate, he invitado a los otros a participar.	1	,7%	2,2%
	14. Mi discurso ha sido claro. Se ha entendido lo que quería decir.	1	,7%	2,2%
	Total	138	100,0%	300,0%

*Agrupación

En tercer lugar, hallamos las frecuencias de las combinaciones en la elección de los criterios menos importantes. A este respecto, cabe destacar que se da mayor homogeneidad que en la selección de los criterios más importantes. Así, la combinación de los descriptores séptimo, octavo y decimoquinto, esto es, "El ritmo en mi discurso ha sido uniforme.", "He realizado pausas largas." y "Me he puesto nervioso cuando he tenido que hablar mucho tiempo.", la prefiere el 10,9% de los discentes.

El 6,5% de los participantes elige el segundo, el tercer y el séptimo descriptor: "He buscado la palabra adecuada sin que los demás se hayan dado cuenta.", "He utilizado oraciones complejas." y "El ritmo en mi discurso ha sido uniforme.". También elegidas por el 6,5% de los estudiantes son las combinaciones del segundo, séptimo y decimoquinto descriptores, es decir, "He buscado la palabra adecuada sin que los demás se hayan dado cuenta.", "He realizado pausas largas." y "Me he puesto nervioso cuando he tenido que hablar mucho tiempo.". Asimismo, el 6,5% de los alumnos elige el sexto, octavo y decimoquinto descriptor. "He corregido casi todos los errores gramaticales que he cometido.", "He realizado pausas largas." y "Me he puesto nervioso cuando he tenido que hablar mucho tiempo."

Además, hallamos las combinaciones de pares de descriptores menos importantes obteniendo los siguientes resultados:

- 1) el 21,74% de los participantes elige el octavo y el decimoquinto descriptor ("He realizado pausas largas." y "Me he puesto nervioso cuando he tenido que hablar mucho tiempo.");
- 2) el 19,57% de los participantes elige el segundo y el decimoquinto descriptor ("He buscado la palabra adecuada sin

que los demás se hayan dado cuenta." y "Me he puesto nervioso cuando he tenido que hablar mucho tiempo.");

3) el 15,22% de los participantes elige el séptimo y el octavo descriptor ("El ritmo en mi discurso ha sido uniforme." y "He realizado pausas largas.");

4) el 10,70% de los participantes elige el sexto y el octavo descriptor. ("He corregido los errores gramaticales que he cometido." y "He realizado pausas largas.");

5) el 10,70% de los participantes elige el sexto y el decimoquinto descriptor ("He corregido los errores gramaticales que he cometido." y "Me he puesto nervioso cuando he tenido que hablar mucho tiempo.").

Para concluir, analizamos la posible existencia de asociación entre los descriptores. Para ello, realizamos la prueba de Chi cuadrado estableciendo un $\alpha = ,01$, al ser este un estudio que podría tener consecuencias en la evaluación de la expresión oral (cf. Turner, 2014: 108). Después, hallamos la V de Cramer. Así, podemos afirmar con un 99% de seguridad que no existe asociación fuerte entre los descriptores. Esto nos permite afirmar su independencia e impide establecer relaciones entre los mismos.

2.3. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En primer lugar, el orden de mayor a menor importancia de los aspectos cualitativos no se corresponde enteramente con el orden de menor a mayor importancia de los mismos. Solamente la

coherencia y la fluidez aparecen en posiciones análogas. (Cf. Tabla 7)

Tabla 7. Comparación de los aspectos cualitativos.

ASPECTOS CUALITATIVOS MÁS IMPORTANTES	ASPECTOS CUALITATIVOS MENOS IMPORTANTES
1. Alcance	1. Fluidez
2. Corrección	2. Corrección
3. Coherencia	3. Coherencia
4. Interacción	4. Alcance
5. Fluidez	5. Interacción

Recordemos que los participantes no eligieron los aspectos cualitativos directamente, sino que los resultados se dedujeron de la elección de los descriptores. De ahí que atribuyamos como causa la valoración diferente de los descriptores pertenecientes a un mismo aspecto cualitativo.

En cuanto al alcance, es notoria su importancia en general, debiéndose esta casi exclusivamente al primer descriptor “He hecho descripciones claras.”. Además, supera a los demás aspectos cualitativos notoriamente al representar una importancia del 34,1% (recordemos que la corrección representa el 23,9%). No obstante, no hay que olvidar que el segundo descriptor “He buscado la palabra adecuada sin que los demás se hayan dado cuenta.” ocupa el cuarto lugar en la escala de descriptores menos importantes. En cuanto al tercer descriptor “He utilizado oraciones complejas.” cabe señalar que en las reflexiones en el aula fue considerado un descriptor del dominio gramatical. En cualquier caso, es considerado por el 21,2% de los participantes como uno de los tres descriptores más importantes, ocupando el cuarto puesto en la escala.

La corrección, por una parte, presenta una valoración muy diferente dependiendo de los descriptores analizados. Mientras que el cuarto descriptor “He utilizado correctamente las estructuras gramaticales de la Gramática I y II.” es el segundo en importancia elegido por el 39,1%, el sexto, “He corregido los errores gramaticales que he cometido.”, ocupa el segundo lugar en la lista de los aspectos menos importantes con un 37,0%. Además, con respecto a este último descriptor, hay que señalar que durante las sesiones de (auto)evaluación llevadas a cabo en el aula, observamos que los participantes tendían a sobrevalorarse, señalando una mayor corrección de errores de la real. Por otra parte, es destacable que su importancia está en la mayoría de los casos sujeta al alcance. Esto es, para los participantes es importante mostrar un buen manejo de las estructuras gramaticales para dar claridad al discurso o, sus propias palabras, “para que se entienda lo que se quiere decir”. De ahí que la valoración del sexto descriptor no se considere importante siempre y cuando la claridad del discurso no se vea afectada por los errores gramaticales cometidos.

Aunque la corrección no aparece como el aspecto cualitativo más importante, con su segunda posición queda patente la importancia que aún tiene en detrimento de los aspectos cualitativos de la coherencia, el alcance y la fluidez.

Llama la atención la idea equivocada que los estudiantes tienen del concepto de fluidez. Antes de presentar los criterios de autoevaluación, se preguntó a los discentes qué era lo más importante para ellos a la hora de hablar en español. La mayoría estuvo de acuerdo en que la fluidez (su idea de fluidez) es uno de los aspectos más importantes. Sin embargo, los resultados extraídos en el estudio muestran que la fluidez queda relegada a las últimas posiciones. En la valoración de los aspectos más importantes, todos

los descriptores alcanzan menos del 10%. En la escala de los aspectos menos importantes, es el descriptor 8 "He realizado pausas largas." ocupa el primer lugar y el séptimo descriptor, "El ritmo de mi discurso ha sido uniforme.", el tercero.

En general, podemos afirmar que la interacción ocupa un lugar neutro, lo que quiere decir que sus descriptores no destacan ni como los más ni como los menos importantes. Por una parte, en el aula, los alumnos contemplaron los descriptores 10 y 12, esto es, "He sido capaz de iniciar y terminar el discurso." y "He comprendido el debate, e invitado a los otros a participar." como descriptores para evaluar al moderador del debate (recordemos que la tarea era realizar debates sobre temas de actualidad). En este caso volvemos a ver la falta de comprensión de "discurso" e "invitar a participar" en un sentido amplio como intervención también de los participantes del debate y no solo del moderador. Por otra parte, llama la atención que el descriptor 11 "He sido capaz de tomar el turno de palabra en el momento adecuado." no destaque entre los demás, ya que en el aula se llevaron a cabo ejercicios para trabajar los turnos de palabra. Estos ejercicios tenían el objetivo de que los discentes adquirieran consciencia sobre la diferencia en el manejo de los turnos de palabra en alemán y en español.

En el aspecto cualitativo de la coherencia, como en el caso de la corrección, nos encontramos con uno de los descriptores más y uno de los descriptores menos importantes. El descriptor decimocuarto ("Mi discurso ha sido claro. Se ha entendido lo que quería decir.") ocupa el tercer lugar en importancia, mientras que el decimoquinto descriptor "Me he puesto nervioso cuando he tenido que hablar mucho tiempo." destaca como descriptor menos importante. "He usado mecanismos de cohesión.", el decimotercer descriptor, es seleccionado por solamente un 15,2% como importante, mientras

que en la escala de descriptores menos importantes no aparece. Esto vuelve a poner de manifiesto la diferente valoración de los descriptores a nivel individual incluso perteneciendo estos a un mismo aspecto cualitativo.

3. CONCLUSIONES

A continuación, exponemos las implicaciones de los resultados obtenidos en el estudio empírico.

Primero, hay que señalar la importancia de que el alumnado entienda, sea consciente de y acepte los criterios de autoevaluación. El alumno ha de entender qué significa cada descriptor y por qué aparece en su nivel. Por ejemplo, en un nivel B2 (y no en un A1) se espera que el alumno sea capaz de utilizar oraciones complejas (tercer descriptor). En la misma línea, también hemos mencionado lo que los participantes entendían por fluidez ("hablar deprisa") y que era considerada como el aspecto cualitativo más importante antes de familiarizarse con los descriptores. Sin embargo, en su análisis posterior, aparece como el aspecto cualitativo menos importante. De ahí, que sea necesario que el alumnado comprenda qué está evaluando y de qué manera lo ha de llevar a cabo.

En su uso de la lengua, el alumno ha de ser consciente de lo que se espera en cada nivel de lengua, consciente de que, entre otros, corregir los errores gramaticales forma parte de la autoevaluación y del nivel de lengua esperado en el aula. Como ya se ha mencionado, en el aula nos encontramos con un gran número de estudiantes que autoevaluaban erróneamente el sexto descriptor "He corregido los errores gramaticales que he cometido."

Si los discentes no son conscientes de lo que significan los descriptores y de su propia interlengua, difícilmente podrán autoevaluarse de forma correcta. Y, además, el alumno ha de aceptar los criterios de autoevaluación que definen el nivel así como, a su vez, el profesor ha de proporcionarles las herramientas necesarias para que estos sean capaces de entenderlos y aceptarlos.⁸

Esto nos lleva a la segunda implicación: la subjetividad (en la formulación) de ciertos descriptores.

Los participantes del estudio consideran algunos descriptores muy subjetivos y los rechazan como importantes a la hora de autoevaluar su nivel. El caso más frecuente es el del octavo descriptor ("He realizado pausas largas."), debido al adjetivo "largas". ¿Se considera larga una pausa de cinco o una de diez segundos?

Asimismo, hay casos en los que el nerviosismo del aprendiente puede ser un rasgo propio de su personalidad o que dependa de ciertas situaciones y que este se ponga nervioso incluso hablando en su L1. En esta situación, ¿debería valorar el alumno este rasgo de su carácter negativamente en la autoevaluación?

Esto nos lleva, por un lado, a cuestionarnos la validez de este tipo de descriptores y/o su formulación, cuyo carácter de por sí subjetivo puede influir positiva y/o negativamente en la autoevaluación. Recordemos, además, que más de la mitad de los participantes consideraban estos dos descriptores como los menos importantes en su autoevaluación. Por otro lado, quizá se podría haber evitado

⁸ En este caso hablamos de criterios que definen un nivel determinado y vienen dados en manuales de referencia. Otro caso sería el de la autoevaluación de, por ejemplo, unidades didácticas en las cuales el propio alumnado, guiado por el docente, puede elaborar sus propios criterios de autoevaluación.

dicha subjetividad en el estudio habiendo realizado hincapié en estos aspectos mediante una mejor formación sobre las directrices de autoevaluación.⁹

Tercero, en vista de lo que acabamos de exponer, sería conveniente reconsiderar ciertos descriptores y/o su formulación como parte de una plantilla no solo de autoevaluación sino de también de evaluación. Recordemos que nos basamos en los aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada correspondientes al nivel B2 del MCER.

Cuarto, los participantes manifiestan la importancia de que su discurso sea claro y comprensible y de que no haya malentendidos en diferentes momentos. No solo está considerado el primer descriptor "Mi discurso ha sido claro. Se ha entendido lo que quería decir." como el más importante, sino que aparece esta importancia como justificación de por qué otros descriptores son menos importantes: por ejemplo, en cuanto al octavo descriptor, el hecho de que se hagan pausas largas no cambia lo que uno quiere decir. Con ello queda patente la importancia para los discentes del contenido frente a la forma.

Quinto y último, tras nuestra investigación, consideramos al alumnado capacitado para realizar una autoevaluación basada en los aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada expuestos para el nivel B2 en el MCER (Consejo de Europa, 2002: 32-33) y consideramos los descriptores aptos para formar parte de una parrilla de autoevaluación, la cual podría basarse en la que presentamos a continuación (Tabla 16) teniendo en cuenta:

⁹ Cf. al respecto los pasos para reducir la subjetividad en la evaluación propuestos por el Consejo de Europa (2012: 189).

1) el tipo de tarea a autoevaluar: si se trata de la expresión o de la interacción oral. Por ejemplo, en el primer caso eliminaríamos los descriptores correspondientes al aspecto cualitativo de la interacción;

2) qué aspectos de la autoevaluación son relevantes en un determinado momento del proceso de enseñanza-aprendizaje: ¿todos los propuestos? ¿O, por ejemplo, solo los correspondientes a la fluidez?

Obsérvense, asimismo, las siguientes estimaciones sobre los descriptores menos importantes en la investigación en caso de que el docente apueste por la inclusión de los mismos en base a su grupo meta y al objetivo específico de la autoevaluación:

1) Se ha eliminado “largas” en el octavo descriptor. Se espera así eliminar la subjetividad que conlleva el adjetivo en la formulación del mismo.

2) En cuanto al decimoquinto descriptor, sugerimos que el docente ayude a aquellos discentes con problemas de nerviosismo a analizar en qué situaciones se pone nervioso (por ejemplo, ¿Solo cuando habla en español? ¿Cuándo le están evaluando? ¿Cuándo habla en público? ¿Cuándo habla mucho tiempo? ¿Cuándo tiene que formular preguntas? ¿Cuándo tiene que contestarlas?) y buscar soluciones para mejorar su condición. Por ello, hemos suprimido “cuando he tenido que hablar mucho tiempo”.

3) Proponemos que el docente aclare la importancia de la corrección de los errores gramaticales dejando claro que esta

está, sobre todo, supeditada a la identificación de los mismos y que no supone ningún problema no identificarlos todos. Consideramos que, en este nivel, basándonos en la descripción del aspecto cualitativo de la corrección del MCER (“corrige casi todas sus incorrecciones.”, Consejo de Europa, 2002: 32) los discentes tienen que estar ya habituados a corregir los errores gramaticales que son capaces de identificar.

4) Con respecto al séptimo y al segundo descriptor creemos importante ofrecer a los discentes una aclaración en base a los comentarios aparecidos en el estudio mediante una reflexión sobre los casos en los que, por ejemplo, en la lengua materna el ritmo no es uniforme o se tiene que buscar la palabra adecuada y extrapolarlos a la LE.

Tabla 16. Propuesta de parrilla de autoevaluación para el nivel B2 de la lengua hablada.

En la tarea...		SIEMPRE / TOTALMENTE DE ACUERDO	CASI SIEMPRE / DE ACUERDO	A VECES / NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	RARA VEZ O NUNCA / (TOTALMENTE) EN DESACUERDO
ALCANCE	1. he hecho descripciones claras.				
	2. he buscado la palabra adecuada sin que los demás se hayan dado cuenta.				
	3. he utilizado oraciones complejas.				

CORRECCIÓN	4. he utilizado correctamente las estructuras aprendidas en Gramática I y II.				
	5. los errores gramaticales que he cometido han provocado la incompreensión.				
	6. he corregido los errores gramaticales que he cometido.				

FLUIDEZ	7. el ritmo de mi discurso ha sido uniforme.				
	8. he realizado pausas.				
	9. he dudado buscando estructuras o expresiones.				

INTERACCIÓN	10. he sido capaz de iniciar y terminar el discurso.				
	11. he sido capaz de tomar el turno de palabra en el momento adecuado.				
	12. he comprendido el debate, he invitado a los otros a participar.				

COHERENCIA	13. he utilizado mecanismos de cohesión.				
	14. mi discurso ha sido claro. Se ha entendido lo que quería decir.				
	15. me he puesto nervioso.				

4. BIBLIOGRAFÍA

Arumí Ribas, M. (2009). Estudio de las percepciones de los estudiantes de lenguas extranjeras sobre el uso de instrumentos de autorregulación en el aula. *RESLA. Revista Española de Lingüística Aplicada* 22: 35-58.

Blanche, P. (1988). Self-Assessment of Foreign-Language Skills: Implications for Teachers and Researchers. *RELJ Journal* 19(1): 75-93.

Blanche, P. (1990). Using standardized achievement and oral proficiency tests for self-assessment purposes: the DLIFLC study. *Language Testing* 7(2): 202-229.

Canga Alonso, A. (2011). El portafolio como recurso para la reflexión y la autoevaluación en alumnos con dificultades de aprendizaje. *Porta Linguarum* 16: 137-153.

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Anaya. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco

Ernesto Martín Peris (2008). "La autoevaluación: nuevas consideraciones sobre un viejo tema", en: Pastor Cesteros, S. & Roca Marín, S. (Eds.) (2008): *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/ L2*. Alicante: Universidad de Alicante, págs. 27-44.

García García, M. (2009). *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera: Análisis y enfoque didáctico*. Tesis doctoral. Universidad de Alcalá.

Geeslin, Kimberly L. (2003). Student Self-Assessment in the Foreign Language Classroom: The Place of Authentic Assessment Instruments in the Spanish Language Classroom. *Hispania* 86(4): 857-868

Harris, M. (1997): Self-assessment of language learning in formal settings. *ELT Journal Volume* 51(1): 12-20.

Keim Cubas, L. (2012). El portafolios en el marco de asignaturas de lenguas extranjeras en la universidad: la percepción de los estudiantes *Didáctica. Lengua y Literatura* 24: 211-231.

Mistar (2011). A study of the validity and reliability of self-assessment. *TEFLIN Journal* 22(1).

Oscarson, M. (1989). Self-assessment of language proficiency: rationale and applications. *Language Testing*, 6(1): 1-13.

Pardo Gendre, J. (2011). La autoevaluación y la coevaluación en una enseñanza centrada en la práctica reflexiva. *redELE Biblioteca 2011*. [Consulta: 17.01.2017] Disponible en la web: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:e2811249-379f-4920-ad10-09841b441222/2011-bv-12-13pardo-pdf.pdf>

Pastor Cesteros, S. (2012) "Portafolio docente y evaluación del profesorado de ELE", en: Bartol, E. & Chamanadjian, L. (ds.) (2012): *Tinkuy. Boletín de investigación y debate*, 19, número especial: *Actas del Coloquio Internacional sobre la Enseñanza del Español*

como Lengua Extranjera en Quebec (CEDELEQ IV), ISSN-e 1913-0481, págs. 5-27.

Patri, M. (2002). The influence of peer feedback on self and peer-assessment of oral skills. *Language testing* 19(2): 109-131.

Pujolà Font, J. & González Argüello, M.V. (2008). El uso del portfolio para la evaluación continua del profesor. *marcoELE* 7 [en línea]. 2008. Número 7. [Consulta: 17.01.2017] Disponible en la web: http://marcoele.com/descargas/evaluacion/09.pujola_gonzalez.pdf

Ross, J.A. (2006). The Reliability, Validity, and Utility of Self-Assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, vol. 11, núm. 10.

Taras, M. (2012a). Assessing Assessment Theories. *Online Educational Research Journal*, 3(12). ISSN 2044-0294 [14.05.2016]

Taras, M. (2012b). Where is the Theory in Assessment for Learning? *Online Educational Research Journal*. [14.05.2016]

Taras, M. (2015). Autoevaluación del estudiante: ¿Qué hemos aprendido y cuáles son los desafíos? *RELIEVE*, 21 (1), art. ME8. DOI: 10.7203/relieve.21.1.6394 [Consulta: 13.05.2016]

Turner, J.L. (2014). *Using Statistics in Small-Scale Language Education Research*. Nueva York: Routledge.

FECHA DE ENVÍO: 7 DE DICIEMBRE DE 2017

FECHA DE ACEPTACIÓN: 1 DE MARZO DE 2018