



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för språk och litteraturer
Spanska

La autoevaluación como herramienta pedagógica
Un estudio de las reflexiones de alumnos y profesores con respecto a la
autoevaluación de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia.

Romina Huerta Balagué

Kandidatuppsats
Vt 2009

Handledare:
David Westerholm

Índice

<i>Prólogo</i>	3
<i>1 Introducción</i>	4
1.1 Objetivo y métodos utilizados	4
1.2 Disposición	5
<i>2 El estado de cuestión</i>	5
2.1 El desarrollo pedagógico-lingüístico	6
2.2 Los planes de estudio	7
2.3 EL Marco Común Europeo de Referencia	8
2.4 Evaluación	9
2.4.1. Autoevaluación	10
<i>3 Método</i>	11
3.1 Población	11
3.2 La realización de las entrevistas y de la encuesta	12
<i>4 El análisis</i>	13
4.1 Las respuestas de la encuesta y los análisis	13
4.2 Las respuestas de la primera entrevista y los análisis	16
4.3 Las respuestas de la segunda entrevista y los análisis	18
<i>5 Discusión final</i>	21
<i>6 Bibliografía</i>	23
<i>Apéndice 1</i>	24

Prólogo

Mi primer contacto con el Marco Común Europeo de Referencia, curiosamente, fue durante mis estudios sobre la didáctica del español, en la universidad de Gotemburgo, dentro de un programa de capacitación para los profesores suecos (Läraryftet). A pesar de que llevo ejerciendo más de 5 años de profesora de español como lengua moderna, en un colegio público de educación básica, descubrí que los planes de estudios de la asignatura lenguas modernas fueron basados en la escala del MCER, cuyos objetivos generales son el eje de mis planificaciones didácticas.

Durante mis años de docencia he observado que los alumnos van perdiendo el interés por aprender idiomas, mi preocupación ha sido averiguar las causas que influyen en este desinterés. El como motivar a los alumnos para que continuen sus estudios de idiomas y como apoyarles a que tomen consciencia de su aprendizaje y desarrollo lingüístico, son las inquietudes que tengo presente en mi trabajo diario. Por eso me interesó aprender cómo usar el MCER como una herramienta pedagógica para la motivación y la toma de consciencia del aprendizaje de los alumnos.

La autoevaluación es uno de los objetivos generales de Los planes de estudios y se usa en la escuela sueca en diferentes formas y grados, según mi opinión. Mi hipótesis es saber si la autoevaluación es una herramienta que se usa en la enseñanza diaria y percibo que el MCER no es conocido por muchos profesores de lenguas modernas.

El aporte de este trabajo será averiguar si la autoevaluación de acuerdo al MCER realmente funciona como una herramienta para que el alumno tome consciencia de su desarrollo y dominio lingüístico. Además profundizaremos en los pensamientos de los profesores y los alumnos al haber trabajado con la autoevaluación de acuerdo al MCER. Conocimientos de este tipo me pueden ayudar a crear una enseñanza adecuada y quizás puedan ser interesantes para otros profesores que enseñan idiomas.

1 Introducción

Los métodos en la enseñanza de idiomas han sido influenciados por diversas características socioculturales que han representado cada período histórico. En consecuencia, la enseñanza de idiomas ha pasado por diferentes *enfoques* (Fernández, 2008). El sistema escolar sueco requiere que los estudiantes *reflexionen* y sean *responsables de su propio aprendizaje*, estas directrices emanan desde la Dirección Nacional de Educación Escolar (Skolverket, 2006:12). En dichas recomendaciones se acentúa la importancia de que los alumnos *aprendan a aprender*, como uno de los fundamentos del *enfoque comunicativo* (Fernández, 2008: 4).

Los planes de estudio de lenguas modernas suecos recalcan que uno de los objetivos de la asignatura es que los alumnos mantengan la motivación y la capacidad de aprender lenguas en forma autónoma toda la vida (Skolverket, 2006:13). A estos fines es importante que todos los profesores les entreguen herramientas adecuadas para que ellos mismos desarrollen la consciencia sobre el aprendizaje, les den tiempo para reflexionar sobre su aprendizaje y desarrollo lingüístico (Consejo de Europa, 2002:105).

Uno de los objetivos del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) es motivar a los alumnos a aprender idiomas y darles la oportunidad de seguir su propio desarrollo lingüístico (Skolverket, 2009). Una gran parte enfoca en la *autoevaluación*, es decir en que el alumno se valora a sí mismo con respecto al dominio lingüístico propio. Uno de los potenciales más importantes de la *autoevaluación* es su utilización como herramienta para la motivación y para la toma de consciencia. Ésta puede ayudar a los alumnos a apreciar sus cualidades, a reconocer sus insuficiencias y a orientar su aprendizaje de una forma más eficaz (Consejo de Europa, 2002:182).

1.1 Objetivo y métodos utilizados

Tanto Los planes de estudio como el desarrollo pedagógico-lingüístico de las últimas décadas (véase el capítulo 2) destacan que los alumnos necesitan tomar consciencia de su dominio y desarrollo lingüístico. El objetivo de nuestra tesina es investigar si la autoevaluación de acuerdo al MCER realmente funciona como una herramienta para que el alumno tome consciencia de su desarrollo y de su dominio lingüístico. Para desarrollar esta tesina y lograr nuestro objetivo pretendemos encontrar las respuestas a las siguientes preguntas:

- ¿Se usa la autoevaluación de acuerdo al MCER como una herramienta pedagógica en las aulas?
- ¿Cuáles son las reflexiones de los mismos alumnos sobre el desarrollo y dominio lingüístico al trabajar con autoevaluación de acuerdo al MCER?

Necesitamos profundizar sobre las reflexiones de alumnos y profesores, por ese motivo hemos elegido un método cualitativo para esta investigación, que según Kvale (1997:37) aspira a revelar la imagen de una población determinada, durante un tiempo determinado y a partir de un punto de vista determinado. Entrevistaremos a un grupo de seis alumnos y nuestra encuesta será dirigida a dieciséis profesores de lenguas modernas en dos colegios similares con el objetivo de revelar las reflexiones. Las preguntas que les formularemos a alumnos y profesores tocan los temas centrales de la tesina. Las respuestas de las entrevistas y de las encuestas serán nuestra fuente primaria de información.

En esta tesina de didáctica de la lengua tratamos principalmente una disciplina de la enseñanza sueca, la cual tiene varios componentes en común con la enseñanza de muchos países europeos, por ese motivo el estado de la cuestión se basa en el *enfoque comunicativo*. Tanto Los planes de estudios como el MCER tienen la visión común del *cómo* tienen que estudiar los alumnos para desarrollar el idioma, no sólo para comunicarse sino también como una forma de adquirir conocimientos y destrezas. Dentro de la bibliografía encontramos datos relevantes para la enseñanza sueca, por lo tanto presentaremos las partes más significativas de Los planes de estudios, de las investigaciones y de la literatura didáctica que juntos forman la base teórica de la tesina.

1.2 Disposición

La disposición del trabajo está organizada de la siguiente manera: en el primer capítulo hacemos una breve introducción del tema de la tesina, aclaramos el objetivo del trabajo, explicamos la elección de los objetos de estudio y de los métodos utilizados. El segundo capítulo trata el estado de la cuestión y hacemos un desarrollo de nuestras fuentes secundarias en relación a nuestro objetivo de estudio. En el tercer capítulo profundizamos en los métodos utilizados y explicamos la elaboración, selección y realización de las encuestas y entrevistas. Los resultados y análisis de las entrevistas y encuestas están presentadas en el cuarto capítulo seguidas por una discusión final en el capítulo cinco. Finalmente presentamos las fuentes secundarias en el capítulo seis.

2 El estado de cuestión

En este capítulo revelamos los hitos del desarrollo pedagógico-lingüístico, después seguimos con lo más significativo de *Los planes de estudio* en relación con el MCER y finalmente discutimos el concepto *autoevaluación*.

2.1 El desarrollo pedagógico-lingüístico

Según Fernández (2008:2) los diferentes enfoques en la enseñanza de idiomas se caracterizan por las aportaciones de las diferentes ciencias implicadas: lingüística, psicolingüística, sociolingüística, pragmática y didáctica, por lo tanto responden a las características socioculturales de cada período histórico. Durante siglos el aprendizaje de idiomas tuvo un carácter deductivo y se apoyaba en métodos tradicionales de ‘gramática-traducción’. Son métodos semejantes a los que se usaban para la enseñanza de las lenguas muertas en la Edad Media. Se trataba de memorizar reglas gramaticales, vocabulario etc. El objetivo era poder leer y traducir textos clásicos y el público era una minoría ‘élite culta’.

Durante la Segunda Guerra Mundial nació el enfoque estructural. El público era un grupo que necesitaba aprender el idioma rápidamente dado que habían objetivos militares, por tal causa se desarrollan los métodos ‘audiolinguales’ en Europa. El carácter era conductivo, el idioma como toda conducta se aprendía así:

Estímulo – respuesta – refuerzo – formación de hábitos correctos.

El objetivo era controlar y producir las estructuras fonéticas y gramaticales del idioma correctamente, por lo tanto el error era intolerable y para que no llegara a producirse era necesaria la repetición. De este modo, mecánicamente, se lograría adquirir la estructura en cuestión (Fernández, 2008:3).

A partir de los años setenta hubo un cambio de paradigmas en la enseñanza de idiomas. Varias investigaciones empíricas demostraban que los errores son parte del desarrollo y que la mecanización de estructuras no toma en cuenta la función comunicativa ni el contexto, en consecuencia el alumno aprendía un lenguaje vacío de significado y lo usaba muchas veces inadecuadamente. Por eso empiezan a aparecer métodos alternativos que pretenden superar los límites del enfoque estructural (Fernández, 2008:4).

El enfoque comunicativo nace en la realidad social de la Comunidad Europea, ya que la movilidad y los contactos entre los países exige que la lengua posibilite la comunicación. La lengua se ve principalmente como un medio de comunicación (Fernández, 2008:4). El concepto del alumno cambia de ser unidimensional a que los alumnos que aprenden una lengua se consideran como agentes sociales que desarrollan una serie de competencias, tanto generales como comunicativas (Consejo de Europa, 2002:9). La competencia comunicativa se refiere a varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Cada uno de ellos tiene diferentes conocimientos, destrezas y habilidades (Consejo de Europa, 2002:14). Las características fundamentales del enfoque comunicativo son desarrollar la competencia comunicativa: la enseñanza está centrada en el alumno, se consideran las necesidades e intereses de los alumnos con respecto al aprendizaje, se negocian los contenidos y las actividades, se promueve la autonomía, se potencian

las capacidades de los alumnos y se considera la dimensión sociocultural de la lengua (Giovannini, et al. 2007:128).

Uno de los fundamentos del enfoque comunicativo es *aprender a aprender*. En el fondo se trata de que los alumnos reflexionen sobre cómo ellos aprenden y que desarrollen sus propias estrategias de aprendizaje. La función del profesor es, por tal razón, conocer las estrategias más rentables en el proceso hacia la adquisición de la lengua e ir proponiéndolas a los alumnos. Sin embargo, es común que los profesores propongan su propia forma de hacer aplicable toda esa variedad de estilos de aprendizaje, en consecuencia se inhibe en el alumno el desarrollo de sus propios mecanismos. Los procesos claves del *enfoque por tareas* son precisamente el desarrollo de la interacción auténtica y la activación de estrategias de aprendizaje que llevan hacia la autonomía en el aprendizaje. La *tarea o el proyecto* es una actividad concreta que funciona como eje de toda la programación didáctica, dado que todos los objetivos, actividades, contenidos, situaciones y la evaluación se programan en torno a la *tarea final*. Las tareas deben ser lo más cercanas posibles a la realidad y a los intereses del grupo, no sólo para obtener la motivación sino que para responder a las necesidades comunicativas del grupo y ofrecerles una palestra donde desarrollarse naturalmente (Fernández, 2008:6).

2.2 Los planes de estudio

La Dirección Nacional de Educación Escolar sueca (Skolverket) determina tanto las obligaciones como las posibilidades del sistema escolar sueco. Dentro de Los planes de estudio están concretizadas varias directrices de cada asignatura. En la introducción en la asignatura lenguas modernas vemos que se subraya la importancia de que los alumnos se prepararen para poder seguir desarrollando sus conocimientos toda la vida. Además, la asignatura tiene el objetivo de que los alumnos mantengan la motivación y la capacidad de aprender lenguas en forma autónoma. (Skolverket, 2000: 31).

Los objetivos generales son principalmente directrices para planificar la enseñanza, mientras que *los objetivos específicos* dirigen el nivel mínimo de conocimientos que cada alumno debe adquirir (Skolverket, 2003: 25). Vemos que *los objetivos específicos* acentúan la importancia de que los alumnos desarrollen la capacidad de autoevaluar sus resultados y de poner su evaluación y las evaluaciones de otros en relación a sus resultados y conocimientos (Skolverket 2003:70). En Los planes de estudio de las formas escolares no obligatorias (el bachillerato) vemos que uno de *los objetivos generales* es por lo tanto que el alumno pueda evaluar sus resultados y su nivel de desarrollo en relación a las exigencias de Los planes de estudio. (Skolverket, 2003:81). La reflexión y la consciencia están mencionadas varias veces en Los planes de estudios y uno de *los objetivos generales* es que el alumno desarrolle su capacidad de reflexionar, que tome responsabilidad sobre

su aprendizaje de idiomas y que tome consciencia sobre los estilos de aprendizaje que estimulen su aprendizaje de idiomas (Skolverket, 2000:32).

Al evaluar la adquisición del lenguaje de los alumnos, los profesores pueden incluso apoyarse en *las pruebas nacionales* que existen en diferentes grados en el sistema escolar. Estas pruebas igual que Los planes de estudio, están elaboradas desde el enfoque comunicativo (Wester, 2004:8). Sin embargo los conceptos nuevos en Los planes de estudios no se les explican o introducen a los profesores. Sólo se publican los últimos descubrimientos en investigación y se estima que los profesores estudian, interpretan y aplican los nuevos métodos de enseñanza, sin existir una asesoría sistemática (Tholin, 2001:215).

Los planes de estudio fueron inspirados por el proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa (Andered, 2001:26). El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) fue una base en la elaboración de Los planes de estudio de las asignaturas inglés y lenguas modernas (Wester, 2004:8). Sin embargo fue traducido al sueco y publicado por La Dirección Nacional de Educación Escolar sueca el año 2009 (Skolverket, 2009:6).

2.3 EL Marco Común Europeo de Referencia

El MCER proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, manuales, exámenes, etc. en toda Europa. El MCER describe de una forma integradora cómo tienen que estudiar los alumnos para utilizar el idioma, no solo para comunicarse sino también como una forma de adquirir conocimientos y destrezas. Se trata de conocimientos y habilidades que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz en una lengua extranjera. Además comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. Asimismo, el MCER define niveles de dominio del idioma que permiten comprobar el progreso de los estudiantes en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida. Se pretende que el MCER venza las barreras producidas por los distintos sistemas educativos europeos (Consejo de Europa, 2002:1).

El MCER aclara las metas y los objetivos, incluso describe los procesos del aprendizaje y de la enseñanza (Wester, 2004:9). El MCER está basado en un sistema de *descriptores*, los que a su vez describen el dominio lingüístico como una progresión de cinco diferentes competencias comunicativas: *comprensión auditiva*, *comprensión de lectura*, *expresión oral*, *interacción oral* y *expresión escrita*. Dentro de cada competencia se describe el nivel del usuario en una escala de seis niveles, desde *el usuario básico A1 y A2* sobre *el usuario independiente B1 y B2*, hasta *el usuario competente C1 y C2*. Los *descriptores* están elaborados de tal modo que facilitan la autoevaluación del dominio lingüístico de cada individuo. Esto hace que podamos lograr una transparencia más grande en el aprendizaje de idiomas, dado que el estudiante puede tomar consciencia sobre su aprendizaje de una manera concreta. En consecuencia facilita el aprendizaje autónomo y la

cooperación constructiva entre el profesor y el estudiante al planificar y evaluar (Consejo de Europa, 2002:25).

Los planes de estudio de lenguas modernas en Suecia están basados en un sistema de siete grados, que se elaboró partiendo de un detallado análisis del MCER y que se adaptó al sistema escolar sueco. El nivel A1 del MCER es más bajo que el grado 1 en la escala sueca y el nivel C2 es más alto que el grado 7 de la escala sueca (Wester, 2004:9). Para aclarar la relación entre las escalas hemos elaborado la siguiente tabla:

Escala sueca	MCER
Nivel 1	A1-A2
Nivel 2	A2
Nivel 3	A2-B1
Nivel 4	B1
Nivel 5	B1-B2
Nivel 6	B2
Nivel 7	B2-C1

(Wester, 2004:9)

Según la Dirección Nacional de Educación Escolar (Apéndice 1) se están reformando Los planes de estudios y al concluirlos esperan poder indicar más exactamente qué nivel de la escala sueca corresponde al nivel del MCER. Del mismo modo, las pruebas nacionales en la asignatura lenguas modernas están elaboradas tomando como base la escala sueca, con el propósito de determinar si el alumno domina el nivel 2 de la escala al término del noveno año escolar. Uno de los objetivos principales del MCER es motivar a los estudiantes a aprender idiomas y darles la oportunidad de seguir su propio desarrollo del aprendizaje (Skolverket, 2009). Como dijimos anteriormente, una gran parte se trata de la autoevaluación, es decir que el alumno se valora a sí mismo respecto al dominio lingüístico propio (Consejo de Europa, 2002:192).

2.4 Evaluación

Podemos decir que existen diferentes formas de evaluar, por ejemplo: las pruebas, la observación, las pautas de control, etc. Hay dos conceptos que se consideran fundamentales al hacer todo tipo de evaluación. El primero se trata de especificar el contenido de lo que se va a evaluar. El segundo es establecer los criterios con los que se determina la consecución de un objetivo de aprendizaje (Consejo de Europa, 2002:177).

La evaluación del aprovechamiento valora hasta qué grado se han alcanzado los objetivos específicos, es decir, evaluar lo que se ha enseñado. Esto se relaciona con el trabajo semanal o semestral. *La evaluación del dominio* valora como alguien es capaz de desenvolverse en el mundo real (Consejo de Europa, 2002:183). *La evaluación sumativa* es un resumen del aprovechamiento al final del curso con una calificación. Gran parte de la evaluación sumativa es una evaluación referida a la norma, realizada en un momento concreto y de aprovechamiento, por lo tanto no es necesariamente una evaluación del dominio lingüístico. *La evaluación formativa* puede introducirse por el profesor en la planificación del curso. Es un proceso continuo de acopio de información sobre el alcance del aprendizaje, por ejemplo sobre los puntos fuertes y débiles. Pretende mejorar el aprendizaje, sin embargo el alumno tiene que ser introducido a tomar consciencia, es decir tiene que ser preparado y formado para poder autoevaluarse. Su debilidad es la misma que la de la *retroalimentación*: solo funciona si el receptor está atento, motivado y acostumbrado a la forma en que llega la información. Además tiene que tener herramientas para recibirla, es decir poder registrarla, organizarla y personalizarla. Incluso tiene que saber interpretarla, pues debe tener suficientes conocimientos previos y finalmente tiene que integrarla, de este modo puede recordar la información nueva e incluso tomar control del propio aprendizaje (Consejo de Europa, 2002:186).

2.4.1 Autoevaluación

Cuando hablamos de **autoevaluación** en esta tesina, nos referimos a un control del propio aprendizaje, es decir, una evaluación hecha por el alumno mismo. Según Giovannini et al. (2007:127) al hacer una autoevaluación nos enfocamos en los progresos hechos en la adquisición de la lengua. La adquisición es la capacidad de aprender reglas y fórmulas de la lengua que se está aprendiendo y de saber utilizarlas en la comunicación. Además, se trata de reconocer los progresos hechos con respecto a las técnicas utilizadas para aprender, las actividades que más convienen al estilo personal de aprendizaje del alumno y las propias necesidades del alumno. Por ende, la autoevaluación hace que el alumno pueda replanificar determinados aspectos de su aprendizaje e introducir los cambios que le parezcan necesarios para mejorar el aprendizaje. Asimismo puede ser un complemento eficaz de la evaluación que hace el profesor en las pruebas. Debe de hacerse en relación con descriptores claros. La precisión aumenta en la autoevaluación cuando se relaciona con una experiencia concreta, incluso puede ser una actividad de examen, probablemente los alumnos la realizan con mayor precisión al recibir alguna formación específica. La autoevaluación puede llegar a guardar correlación con las evaluaciones realizadas por el profesor. El potencial más importante de la autoevaluación es su utilización como herramienta para la motivación y para la toma de consciencia. La autoevaluación ayuda a los alumnos a apreciar sus cualidades, a reconocer sus insuficiencias y a orientar su aprendizaje en una forma más eficaz (Consejo de Europa, 2002:192).

3 Método

Como mencionamos antes, estamos interesados en profundizar sobre las reflexiones de los alumnos y profesores, por ese motivo es un método cualitativo la herramienta más adecuada. Según Kvale (1997:18) el método cualitativo aspira a revelar la imagen de una población determinada, durante un tiempo determinado y a partir de un punto de vista determinado. Hemos elegido dos fuentes primarias para nuestra investigación: un par de entrevistas en grupo con seis estudiantes y una encuesta dirigida a todos los profesores de lenguas modernas en dos colegios similares.

Uno de los elementos más importantes de la entrevista en grupo son los diferentes factores y mecanismos que la dimensión social incluye. En vez de la situación comunicativa entre un investigador y un individuo presenciamos una discusión entre personas que forman y desarrollan sus opiniones junto a otros en una interacción social. Esta situación es similar a la manera que normalmente usamos para formar una opinión, o sea a través de influencias mutuas y del grupo (Magne y Solvang, 1997:108). El objetivo de las entrevistas es profundizar en las reflexiones de los estudiantes al trabajar con la autoevaluación. La entrevista cualitativa tiene el objetivo de conocer las opiniones variadas que existen en el grupo en cuestión. Hemos elegido trabajar con una entrevista *semiestructurada* que está compuesta de varios temas y proposiciones de preguntas relevantes para la investigación. Sin embargo está la posibilidad de cambiar el orden de las preguntas o de reformularlas o añadir otras con el propósito de investigar los determinados (Kvale, 1997:46).

La encuesta también fue basada en los temas centrales de esta tesina. El objetivo de la encuesta es averiguar si el MCER se está usando como una herramienta pedagógica y si la autoevaluación se usa preferentemente en las aulas. A pesar de que los datos de una investigación cualitativa no deben generalizarse pueden de igual modo ser comparados con otras situaciones parecidas (Kvale, 1997:23).

3.1 Población

Los colegios que hemos elegido para nuestra investigación están situados en una comuna de aproximadamente 120 000 habitantes. Son similares en lo que respecta a la cantidad de alumnos y a su estructura orgánica. Hay aproximadamente 550 alumnos en cada colegio, en uno de ellos hay alumnos de edades entre 10 y 16 años y en el otro de 12 a 16 años. Las escuelas están organizadas entre seis y ocho equipos de trabajo respectivamente, constituidos por 8 a 10 profesores. Cada equipo de trabajo tiene la responsabilidad de toda la enseñanza de 3 a 4 clases. En los colegios hay entre tres y cinco grupos de alumnos que estudian lenguas modernas en cada grado escolar. En cada grupo hay entre 11 y 30 alumnos.

Los profesores de lenguas modernas enseñan español, francés y alemán y son siete en un colegio y nueve en el otro. A pesar de que sólo dos de ellos son hombres, hemos elegido denominarlos a todos con la palabra masculina *profesor* por el motivo de que toda la información de la tesina es confidencial. Los seis alumnos van en uno de los colegios a noveno grado, por lo tanto, al fin del semestre van a encontrarse cerca del nivel A2 del MCER. Los alumnos han estudiado español juntos casi tres años, por esa razón fueron elegidos para la entrevista en grupo: el hecho de que los alumnos se conozcan, da la posibilidad que la interacción entre ellos entregue respuestas más detalladas y complejas. Además, conocen a la encuestadora, que es profesora en la asignatura de sueco y ha sido profesora de español en séptimo y octavo grado. Durante este trabajo hemos analizado en forma crítica si esta situación puede afectar las respuestas de los alumnos. Considerando también que toda la información es confidencial pensamos que esto posibilita que los alumnos se sientan más seguros. El objetivo de las entrevistas es profundizar en las reflexiones de los estudiantes al trabajar con la autoevaluación, además conocer que opinan los alumnos. En consecuencia los criterios de elección fueron conseguir el grupo más heterogéneo posible, por ello un 50% son chicos y un 50% son chicas. Los alumnos y sus padres fueron informados del objetivo de las entrevistas y sus respuestas fueron positivas ya que todos los alumnos participaron.

3.2 La realización de las entrevistas y de la encuesta

Decidimos realizar las entrevistas en el colegio, para facilitar la participación de los alumnos. El lugar es una sala de reuniones, donde podíamos estar sin que nadie nos interrumpa. Al comienzo de la investigación los alumnos recibieron una explicación sobre lo que es una tesina y sus objetivos. También se informó que todo será confidencial y que el material solo será usado para la investigación. Los alumnos aceptaron que las entrevistas fueran grabadas, además recibieron información sobre cuándo y cómo iban a ser las dos clases siguientes de autoevaluación, y cuándo y cómo la última entrevista se iba a realizar. Después de explicar los objetivos del MCER los alumnos realizaron su autoevaluación de acuerdo a éste. Finalmente tuvimos una discusión sobre sus valoraciones. En las dos siguientes sesiones los alumnos trabajaron con las listas de comprobación de autoevaluación y discutimos sus valoraciones. En la segunda y última entrevista los alumnos se autoevaluaron de acuerdo al MCER y tuvimos una discusión final sobre sus reflexiones.

La encuesta se envió a dieciséis profesores, pero sólo doce la contestaron. Para aclarar la composición del grupo de profesores mostramos la cantidad de años que llevan enseñando y sus respectivas asignaturas en la siguiente tabla:

Años enseñando	0,5-5	6-10	11-15	25-37	Suma
Alemán		3	1	1	5
Español	2	1		2	5
Francés	1			1	2
Suma	3	4	1	4	12

4 El análisis

Con el objeto de que este análisis no sea tan extenso hemos decidido no presentar las respuestas de la encuesta ni de las entrevistas con citas. Cada pregunta será presentada con sus respectivas respuestas resumidas, seguidas por un comentario y análisis de las respuestas.

4.1 Las respuestas de la encuesta y los análisis

¿Conoces el MCER? Si lo conoces, ¿cómo entraste en contacto con éste?

Sólo dos profesores conocían el MCER y lo conocieron através de una actividad anual en un curso de perfeccionamiento para profesores de lenguas modernas, organizado por la Asociación Nacional de Profesores de lenguas modernas en Suecia (LMS).

Análisis:

Aunque Los planes de estudios fueron inspirados por el MCER la mayoría de los profesores que realizaron nuestra encuesta no están concientes de su existencia. Como vemos en el capítulo 2 generalmente los profesores no son informados de los nuevos conceptos pedagógicos, al contrario se espera que ellos lo hagan por iniciativa propia. Además el MCER recién se publicó este año, concluimos que por eso no lo conocen. Sin embargo, Roger Persson (Apéndice 1) dice que la Dirección Nacional de Educación Escolar ha tomado medidas para implementar principalmente el MCER y que más de 2000 profesores han participado. Esta implantación es un primer paso para que el MCER obtenga una función prominente en la enseñanza de lenguas modernas en la escuela sueca.

¿Cómo trabajas para que tus alumnos tomen consciencia de su desarrollo lingüístico?

Cinco profesores mencionan la palabra evaluación en su respuesta, pero en diferentes formas. Un profesor explica que las evaluaciones se hacen dos veces por semestre. Otro dice que trabaja con tareas determinadas y evaluaciones al finalizarlas. Tres de los profesores resaltan la importancia de la repetición en el contexto. Dos de ellos mencionan que sus alumnos comparan sus propios trabajos y observan cómo se van desarrollando a través del tiempo. En total cuatro profesores dicen

que discuten con los alumnos el cómo aprenden idiomas, dos de ellos mencionan que tratan de hacerles reconocer sus cualidades de aprendizaje.

Un profesor explica que los alumnos han podido reflexionar acerca de en qué nivel se encuentran para lograr los objetivos específicos durante el semestre. Con ese objetivo los alumnos se preguntan, ¿dónde me encuentro en la escala? ¿Me encuentro en la misma parte? Si he avanzado, ¿cómo lo he hecho y cuáles van a ser mis metas nuevas? Y ¿cómo las voy a alcanzar?

Análisis:

Vemos que los profesores realizan diferentes formas de evaluación, principalmente la evaluación del aprovechamiento que tiene lugar semanal o semestralmente. Además, ilustran diferentes formas de evaluación formativa, es decir que tratan de mejorar el aprendizaje orientando a los alumnos en reconocer sus cualidades positivas y menos positivas y a la vez observar continuamente su desarrollo realizando trabajos concretos para comparar sus trabajos escritos. Es decir que los profesores trabajan constantemente con retroalimentación y con formas para preparar y capacitar a los alumnos en la adquisición de herramientas adecuadas para asumir estas formas de trabajo.

Uno de los profesores menciona otra forma de trabajar la autoevaluación, en la cual el alumno puede controlar su propia adquisición de la lengua valorando sus conocimientos en relación a los objetivos específicos de Los planes de estudio.

¿Cómo haces para que tus alumnos autoevalúen su dominio lingüístico?

Cinco de los profesores mencionan nuevamente la palabra evaluación pero en diversos contextos. Tres acentúan la importancia de las preguntas de la evaluación como punto de partida, por ejemplo las relacionadas con el propio esfuerzo y si las metas determinadas se han alcanzado o si necesitan ajustar algo en su aprendizaje. Finalmente, cinco profesores dicen que realizan y juntan los resultados de pruebas y tareas orales o escritas durante el semestre.

Uno de ellos explica que repetitivamente hace pruebas similares para que los alumnos tomen consciencia de su desarrollo. Otro profesor piensa que, al realizar las pruebas, los alumnos se dan cuenta si dominan o no las metas determinadas y dice que los alumnos generalmente están concientes de las razones como, por ejemplo, la ausencia en las clases, mala preparación, falta de concentración, etc. Dos profesores explican actividades donde ellos comentan trabajos escritos de los alumnos y tratan de hacerles ver sus cualidades, cómo han desarrollado su idioma y lo que pueden mejorar.

Análisis:

Nuevamente las respuestas afirman la evaluación, específicamente la evaluación de aprovechamiento. Principalmente se refieren a la evaluación sumativa, dado que se hace un

resumen del aprovechamiento tomando como base los resultados de pruebas realizadas en un momento concreto durante el semestre.

Algunos profesores acentúan la evaluación formativa dado que comentan y responden a los trabajos escritos de los alumnos, pues practican una forma de retroalimentación. Incluso vemos que las preguntas que fundamentan las evaluaciones abordan los objetivos específicos y generales, puesto que se refieren a la reflexión sobre el propio aprendizaje y si se han logrado los objetivos determinados. En resumen vemos que la mayoría de los profesores acentúan la importancia de las pruebas o tareas determinadas al evaluar a los alumnos.

¿Piensas que tus alumnos están concientes de su dominio y desarrollo lingüístico?

Cuatro profesores opinan que la mayoría de los alumnos no están concientes de su dominio lingüístico ni de su desarrollo lingüístico, además creen que muchos alumnos subestiman su dominio lingüístico. Uno de los profesores considera que esta opinión crece al tacto de la edad de los alumnos. Dos de los profesores creen que la causa radica en que los alumnos comparan sus conocimientos con su dominio lingüístico del inglés, en consecuencia sienten inseguridad y expresan que no saben nada. Otro profesor menciona que organizar encuentros con personas que dominan la lengua como idioma materno influye en los alumnos para hacerlos concientes de la importancia de dominar el idioma. La necesidad de comunicarse con esos grupos les hace entender en forma concreta esta importancia.

Dos profesores expresan, por el contrario, que los alumnos sí tienen consciencia de su dominio lingüístico, uno de ellos menciona las pruebas nacionales como una herramienta para la toma de consciencia. Un profesor menciona que es un proceso largo y difícil, otro dice que depende de la sensibilidad que tenga el alumno de tomar consciencia, no todos pueden ser concientes siempre. Algunos alumnos trabajan concientemente, otros no, dice otro profesor. Finalmente un profesor piensa que se trata de darles herramientas y tiempo para los alumnos reflexionen sobre su aprendizaje y su desarrollo.

Análisis:

Al comparar su dominio lingüístico de la asignatura lenguas modernas con el dominio del inglés es indudable que los alumnos se sienten inferiores. Los niveles que dominan tienen gran diferencia, dado que el inglés se aprende desde el primer año escolar. El proceso de toma de consciencia sobre el desarrollo y la forma más eficaz de aprender es algo que se desarrolla. Por lo tanto, los alumnos necesitan ser orientados en ese proceso ya que no todos los alumnos están preparados ni acostumbrados a esta forma de trabajar.

Varios profesores explican que algunos alumnos tienen consciencia y otros no, asimismo es el profesor quién le debe dar tiempo y oportunidades al alumno para conseguir las herramientas

necesarias para tomar control sobre su propio aprendizaje. Vemos que al confrontarse con una situación concreta, en este caso comunicarse con unas personas que hablan su idioma natal, el profesor expone a los alumnos a una evaluación de dominio real del idioma donde pueden comprobar si efectivamente logran desenvolverse. Las pruebas nacionales tienen el objetivo de determinar el aprovechamiento de los objetivos específicos al final del curso, por consiguiente el alumno podrá constatar si logró o no los objetivos determinados.

4.2 Las respuestas de la primera entrevista y los análisis

¿Dónde piensas que te encuentras en la escala del MCER?

Todos los alumnos expresan que el nivel de su comprensión auditiva es el A1 mínimo.

Tres de los alumnos opinan incluso que dominan la mayoría de los criterios del nivel A2, con excepción de “*comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre el empleo y del lugar de residencia*”. Después de discutir llegaron a la conclusión de que no habían trabajado lo suficiente con ese tipo de frases y vocabulario, por ende no lo dominan completamente. Los otros tres alumnos piensan que están entre el nivel A1 y el A2 y explican que todo depende de la velocidad en que se habla al escuchar. Un alumno piensa que al escuchar diariamente al profesor se desarrolla esta destreza, no así al escuchar una grabación o ver un video, ya que no todas las palabras se entienden y el alumno se pierde al tratar de entender el contexto.

Casi todos opinan que dominan como mínimo el nivel A1 de comprensión de lectura, mientras que uno de ellos expresa que su comprensión de lectura no alcanza ese nivel completamente porque no han estudiado todos los tipos de textos en clase, por ejemplo catálogos, por eso no sabe si lo domina o no. Dos de los alumnos opinan incluso que dominan muchos criterios del nivel A2 de la comprensión de lectura. Uno de ellos expresa que ha trabajado mucho con textos “*breves y sencillos*” como “*anuncios publicitarios, prospectos, menús, horarios y cartas personales*” y que por esa razón puede encontrar la información necesaria para entender el contexto. Otro alumno opina que cuando enteniende unas pocas frases puede entender unas pocas más con ayuda del inglés porque siente que lo domina bastante bien, por ello casi siempre entiende la idea principal. Un alumno piensa que aunque ha leído muchos diarios, revistas, etc, no ha desarrollado suficientemente su comprensión de lectura, ya que de todas formas tiene que buscar muchas palabras en el diccionario al leer este tipo de textos, por eso llega a la conclusión que se encuentra en el inicio del nivel A2.

Cinco de los alumnos dicen que dominan el nivel A1 cuando se trata de la interacción oral. En cambio un alumno expresa que no domina completamente el nivel A1, y dice que se siente inseguro al hablar. Otro alumno opina que en todas las destrezas, menos en ésta, siente que maneja el nivel A2, ya que al comunicarse con otros no es capaz de encontrar las palabras necesarias con la rapidez

que desea. Además tiene que pensar si lo que va a decir es correcto gramaticalmente. Juntos concluyen que al interactuar con otra persona depende mucho del tema de conversación. Si es algo que conocen, por ejemplo información de ellos mismos, es más fácil, pero al hablar de temas desconocidos, se les complica. Todo depende del vocabulario con que han trabajado en clase. Un alumno expresa que quizás podría entender y contestar preguntas que corresponden al nivel A2, sin embargo, no podría mantener una conversación y sería necesario que la persona hablara despacio y repita algunas frases. Todos los alumnos creen que obtienen como mínimo el nivel A1 en la destreza expresión oral. Dos alumnos opinan que saben usar *“una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas”* que es un término del nivel A2. Todos opinan que han trabajado mucho con ese tema y por eso lo dominan. Otro alumno piensa que se encuentra entre medio del nivel A1 y el nivel A2 porque no han hablado mucho en clase, aunque sabe escribir bastante bien y debería saber usar ese vocabulario para hablar también. Cuatro alumnos dicen que su expresión escrita casi alcanza el nivel A2, varios opinan que escriben mucho en clase, por lo tanto se sienten seguros al hacerlo y además es más fácil corregir la gramática cuando escriben. Incluso piensan que saben muchas frases y vocabulario y es más fácil expresarlo por escrito que oralmente. Dos alumnos piensan que dominan el nivel A1, uno de ellos dice que es porque tiene dificultades para escribir en forma espontánea.

Análisis:

Vemos que el nivel lingüístico de los alumnos corresponde a la norma tomando en cuenta lo que dice Skolverket (2009) sobre el MCER en relación con la escala sueca. El nivel de los alumnos corresponde a las expectativas del sistema escolar sueco ya que los alumnos al autoevaluarse piensan que dominan como mínimo el nivel A1 de todas las destrezas, incluso varios expresan que dominan numerosos criterios del nivel A2. Según Skolverket (2009) es conveniente que los alumnos al fin del noveno grado escolar dominen el nivel 2 de la escala sueca que equivale con el empezar del nivel A2 del MCER.

¿Cuál destreza fue más difícil de valorar y por qué?

Un alumno dice que fue complicado valorar la comprensión auditiva dado que todo depende del ritmo de la lengua, en el A1 se trata de entender “cuando se habla despacio y con claridad” mientras que en el A2 no se expresa nada de la velocidad, por ende es difícil valorar los conocimientos. Dos alumnos expresan que tuvieron dificultades al valorar la destreza “comprensión de lectura”, uno dice que es porque principalmente han leído solo los contenidos del libro de textos, cuyos contenidos no equivalen a todos los diferentes tipos de textos que se describen en esta destreza. El otro dice que depende de la preparación que han hecho antes de leer un texto. Si han trabajado con

el vocabulario antes de leer el texto es más fácil, un texto que se trata de un tema desconocido es, por el contrario, más difícil, por eso tienen dificultades al estimar sus conocimientos.

Tres alumnos opinan que fue difícil valorar la interacción oral, dado que no han hablado tanto espontáneamente en clase, casi siempre se han podido preparar, por eso no saben bien cuáles situaciones inesperadas podrían dominar.

Análisis:

La insuficiencia de oportunidades que sean lo más parecidas posibles a situaciones reales conducen a que los alumnos tengan dificultades al autoevaluar su dominio lingüístico, en especial la interacción oral. Confirmamos lo que el Consejo de Europa dice: la precisión de la autoevaluación aumenta al relacionarse con experiencias concretas.

¿Cuál destreza fue más fácil de valorar y por qué?

Cuatro alumnos dicen que fue fácil valorar la expresión escrita, dado que la practican mucho en clase y se sienten seguros de lo que dominan. Dos alumnos piensan que fue más fácil valorar la expresión oral porque normalmente se trata de hablar sobre temas conocidos y que han podido preparar anticipadamente.

Análisis:

Nuevamente debemos resaltar la importancia de poder relacionar el dominio lingüístico con experiencias concretas al realizar la autoevaluación. Todos los alumnos mencionan destrezas que practican con mucha frecuencia, por ende, están concientes de su dominio lingüístico de éstas.

4.3 Las respuestas de la segunda entrevista y los análisis

¿Dónde piensas que te encuentras en la escala del MCER ahora?

Todos los alumnos expresan que hicieron cambios después de haber trabajado con el sistema de autoevaluación del MCER durante tres clases. Uno de los alumnos dice que había subvalorado sus habilidades en la comprensión de lectura y auditiva, expresión oral y escrita ya que se dio cuenta que entendía más de lo que creía, por lo tanto esta vez pudo precisar mejor sus conocimientos. Cuatro de los alumnos concluyen que después de una clase de español donde solamente practicaron la interacción oral haciendo preguntas sobre temas cotidianos, se dieron cuenta de que no dominaban gran parte del nivel A2. Entre ellos comentan esa clase y expresan que no habían trabajado activamente con este tipo de preguntas desde el séptimo grado, por tal motivo no las dominan como quisieran. Sin embargo expresan que al trabajar repetitivamente durante un tiempo se aprende bien, pero al no practicarlo reiteradamente se les olvida, por esa razón no dominan preguntas y respuestas como creían.

Uno de los alumnos expresa que sobreestimó sus habilidades en la destreza expresión escrita. Creía que sabía escribir cartas pero piensa que como no redacta por escrito con frecuencia en clase, no sabía tan bien como creía. Finalmente, dos alumnos expresan que subestimaron sus conocimientos en la comprensión auditiva, uno de ellos dice que después de haber hecho unos ejercicios en clase se dio cuenta de que entendía mucho más de lo que creía, el otro alumno coincide con esta apreciación.

Análisis:

El Consejo de Europa (2002) así mismo como varios profesores de nuestras encuestas ilustran que lograr que los alumnos lleguen a tomar consciencia de su dominio y desarrollo lingüístico es un proceso largo. Nuestra segunda entrevista muestra que todos los alumnos hicieron cambios en relación con sus previas valoraciones después de haber trabajado con el sistema de autoevaluación en tres ocasiones. Constatamos que los alumnos deben ser introducidos y preparados para ser capaces de adquirir las herramientas imprescindibles para lograr autoevaluarse, tal como para poder registrar, organizar y personalizar la información sobre su desarrollo y dominio lingüístico. Algunos profesores en nuestras encuestas consideran que los alumnos tienden a subestimar sus conocimientos. A su vez el Consejo de Europa (2002) acentúa que los criterios deben de ser claros al usar la autoevaluación como herramienta pedagógica.

¿Cuál destreza fue más difícil de valorar y por qué?

Todos están de acuerdo que es la expresión escrita. Piensan que depende mucho del conocimiento previo del tema y que en general tienen dificultades al redactar, ya que no han ejercitado con los diferentes tipos de textos que se mencionan en los criterios de evaluación. Por ese mismo motivo, encuentran dificultades para valorar la expresión escrita.

Análisis:

Observamos nuevamente que los alumnos se refieren a trabajos que no han ejercitado, por lo tanto se sienten inseguros de manejar temas desconocidos lo que dificulta la evaluación que exige más claridad y precisión en el sistema de autoevaluación.

¿Cuál destreza fue más fácil de valorar y por qué?

Todos los alumnos opinan que fue más fácil valorar el nivel de la comprensión auditiva y la interacción oral, refiriéndose a aquella clase donde sólo practicaron preguntas y respuestas de modo que funcionó como una prueba real de lo que dominaban. Uno de ellos dice que aunque tuvo dificultades al expresarse notó que entendía más de lo que esperaba entender. Al contrario, otro opina que ahora realmente sabe cuáles dificultades tiene al expresarse en español espontáneamente.

Análisis:

La segunda entrevista indica la importancia de producir situaciones lo más reales posibles en clase. Éstas funcionan como una evaluación del dominio ya que son como un examen donde los alumnos pueden mostrar sus capacidades de desenvolverse en el mundo real. La clase de interacción oral les afirmó claramente su nivel de dominio del idioma.

¿Qué piensas sobre el trabajo con la autoevaluación?

Cuatro de los alumnos expresan que fue una manera de tomar consciencia del nivel de sus conocimientos del idioma español, tres de ellos opinan que nunca habían reflexionado sobre lo que dominaban o no, uno de ellos dice que siempre pensó que lo que habían practicado en clase lo dominaba y que esta oportunidad lo hizo reflexionar sobre sus habilidades.

Otro piensa que se enteró de cuales destrezas necesita practicar más, mientras otro expresó que aunque no ha aprendido frases nuevas siente que ha desarrollado el español a través de la autoevaluación. Dos alumnos expresan que tienen más consciencia de sus conocimientos del español, uno de ellos explica que fue una oportunidad para desarrollar la confianza en sí mismo, atreverse a ser capaz, o sea desarrollar su autoestima. Dos alumnos opinan que deberían haber tenido más tiempo para trabajar con la autoevaluación para alcanzar a desarrollar más conocimientos y aprender más. El resto de los alumnos considera que fue bastante difícil saber qué se pretendía con los diferentes niveles y sugieren que quizás podían haber analizado diferentes textos y ver en qué nivel se encontraban.

Análisis:

La mayoría de los profesores de nuestras encuestas opinan que sus alumnos no están concientes de su dominio y desarrollo lingüístico, lo mismo confirman los alumnos ya que expresan que nunca habían reflexionado sobre su dominio lingüístico antes de trabajar con autoevaluación. Los alumnos aclaran que ahora están concientes de lo que dominan y de sus insuficiencias y saben cuáles destrezas necesitan mejorar. Según el Consejo de Europa (2002) uno de los objetivos de la autoevaluación es ayudar a los alumnos a orientar su aprendizaje en una forma más eficaz a través de reconocer sus insuficiencias y apreciar sus cualidades.

¿Has trabajado con autoevaluación anteriormente?

Tres de los alumnos mencionan que han hecho este tipo de evaluación en sus actividades de tiempo libre (deportivas). Las preguntas se referían a que tipo de jugador ellos pensaban que eran, cuales eran sus cualidades e insuficiencias como jugador y que querían mejorar. Los otros tres opinan que han hecho varios tipos de autoevaluaciones en otras asignaturas en la escuela, por ejemplo: educación física, trabajo individual, finalización de proyectos temáticos de las asignaturas en sueco,

inglés, educación cívica y ciencias naturales. Dos de ellos dicen que trabajan con autoevaluación en varias asignaturas, muchas veces sin reflexionar sobre lo que hacen. Finalmente un alumno expresa que es importante autoevaluar sus rendimientos y resultados para poder saber lo que hay que mejorar, de lo contrario sería como leer un libro sin reflexionar sobre el contenido, por ende no se aprendería nada nuevo. Finalmente todos confirman que nunca han trabajado con autoevaluación en las clases de español.

Análisis:

Nuestras encuestas indican que los profesores realizan diferentes formas de evaluación en las aulas, específicamente evaluación del aprovechamiento y evaluación formativa.

Solo un profesor menciona que ha hecho un tipo de evaluación que podemos identificar como una forma de autoevaluación.

Finalmente concluimos que los profesores acatan las directrices de la Dirección Nacional de Educación Escolar al ofrecerle las herramientas adecuadas a los alumnos para que sean capaces de reflexionar sobre su aprendizaje y por ende tomar consciencia de su desarrollo y dominio lingüístico. A pesar de que los alumnos no reconocen esta forma de trabajo, los profesores igual trabajan con métodos que pretenden ayudar al alumno a tomar consciencia de su desarrollo y dominio lingüístico. Del mismo modo vemos que los alumnos reconocen esta forma de trabajar en otras asignaturas.

5 Discusión final

El objetivo de nuestra tesina es investigar si la autoevaluación de acuerdo al MCER funciona como una herramienta para que el alumno tome consciencia de su desarrollo y dominio lingüístico. A través de las respuestas de las entrevistas realizadas a los alumnos y de las encuestas hechas a los profesores consideramos haber alcanzado el objetivo de nuestra tesina.

Podemos formarnos una idea sobre el dominio y desarrollo lingüístico a través de las opiniones de los alumnos al trabajar con la autoevaluación de acuerdo al MCER y a la vez obtener una imagen de como trabajan los profesores con la evaluación y autoevaluación en sus clases. Dichos conocimientos pueden ser útiles para la organización de la enseñanza en general y para el proceso pedagógico en particular.

En esta tesina nos preguntamos si los profesores usan la autoevaluación de acuerdo al MCER como una herramienta pedagógica en las aulas. Nuestra encuesta indica que sólo dos profesores estaban enterados de la existencia del MCER por lo cual podemos concluir que el resto de ellos no usan el MCER en sus aulas, a pesar de que éste es la base de Los planes de estudio de las

asignaturas de lenguas modernas. Algunos estudios recalcan que los profesores pocas veces son informados de los nuevos conceptos de educación y se espera que ellos por propia iniciativa experimenten y se acostumbren a usar dichos conceptos. Además el MCER se publicó en sueco recién el año 2009, por eso no es conocido. Nuestra encuesta revela sin embargo que la mayoría de los profesores trabajan activamente con métodos para evaluar el desarrollo y el dominio lingüístico de sus alumnos.

La evaluación del aprovechamiento, formativa o sumativa y la retroalimentación son conceptos que identificamos en las formas de trabajo que usan los profesores encuestados. Dichos conceptos los interpretamos cuando los profesores relatan el cómo ellos ayudan a sus alumnos a tomar consciencia del desarrollo y dominio lingüístico. Sólo un profesor menciona que utiliza una forma de trabajo parecida a la autoevaluación, pero que ésta no responde exactamente a las directrices del MCER, sino que corresponde a los objetivos específicos de Los planes de estudio.

Los profesores nos confirmaron que la toma de consciencia del propio aprendizaje es un proceso largo y que muchos alumnos no están concientes de ello. Se trata de proveer a los alumnos de herramientas suficientes para que puedan desarrollar la capacidad de reflexionar en forma independiente sobre el aprendizaje y desarrollo del idioma. Los alumnos expresan que nunca antes habían reflexionado sobre sus conocimientos y su dominio del idioma hasta que tuvieron la posibilidad de utilizar la autoevaluación.

Finalmente, nos preguntamos sobre cuáles son las reflexiones sobre el desarrollo y dominio lingüístico de algunos alumnos al trabajar con la autoevaluación de acuerdo al MCER. Los alumnos aclaran que después de haber trabajado con la autoevaluación de acuerdo al MCER se sienten concientes de sus insuficiencias y saben cuáles destrezas necesitan mejorar. Uno de los objetivos de la autoevaluación es precisamente conseguir que los alumnos sean capaces de orientar su aprendizaje en forma más eficaz a través de la identificación de sus cualidades y el reconocimiento de sus insuficiencias.

Concluimos que la autoevaluación de acuerdo al MCER puede funcionar como una herramienta eficaz para que el alumno tome consciencia de su desarrollo y dominio lingüístico.

Para una futura investigación sería interesante averiguar si esta toma de consciencia de saber en qué nivel se encuentran, influye en la motivación y orientación del aprendizaje en una forma más eficaz.

6 Bibliografía

Andered, Bror. "Europarådets Framework – en inspirationskälla för de nya kursplanerna". En: Ferm, R y Malmberg, P (ed.) *Språkboken, en antologi om språkundervisning och språkinläring*. Stockholm: Liber, 2001.

Consejo de Europa. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya e Instituto Cervantes, 2002.

Fernández, Sonsole. *Una clase abierta para el aprendizaje de lenguas*.

<http://dialnet.uniroja.es/sevlet/articulo? 1/09/2008>. En: Compendio de "Curso de didáctica del Español como lengua extranjera" Göteborgs Universitet, HT 2008.

Giovannini, Arno et al. "El proceso de aprendizaje". *Profesor en acción I*. Madrid: Edelsa, 2007.

Kvale, Steinar. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur, 1997.

Magne Holme, Idar y Bernt Krohn Solvang. *Forskningsmetodik- Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur, 1997.

Myndigheten för skolutveckling. *Europeisk språkportfolio för elever 12-16 år*. 2009/02/18

<http://www.skolverket.se/sb/d/2164/a/12213>

Skolverket. *Kursplaner och betygskriterier 2000 Grundskolan*. Västerås: Fritzes, 2000.

Skolverket. *Kommentarer till kursplaner och betygskriterier 2000 Grundskolan*. Västerås: Fritzes, 2000.

Skolverket. *Bedömning och betygssättning- Kommentarer med frågor och svar*. Stockholm: Liber, 2003.

Skolverket. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet LPO 94*. Stockholm: Fritzes, 2006.

Skolverket. *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. Stockholm: Fritzes, 2009.

Skolverket. *Europeisk språkportfolio*. 2009/02/18

<http://www.skolverket.se/sb/d/2164/a/12213>

Tholin, Jörgen. "Elevplanerad språkundervisning för 2000-talet- några personliga reflektioner". En: Ferm, R y Malmberg, P (ed.) *Språkboken, en antologi om språkundervisning och språkinläring*. Stockholm: Liber, 2001.

Wester, Kristina. *Handledning- Europeisk språkportfolio 6-16 år*. Stockholm: Liber, 2004.

www.skolutveckling.se

Apéndice 1

Hej!

Det var många frågor och jag ska försöka besvara dem kort. Om du vill ha mer detaljerade svar kan du väl ringa?

När de förra kursplanerna kom 2000 var inte CEFR klar än och sedan har intresset inte varit så stort för jurs CEFR på många håll. Det svenska stegsystemet baseras på samma principer som skalorna i CEFR men är anpassade till de svenska förhållandena. Att CEFR översatts nu beror på att vi ska reformera grundskolans och gymnasieskolans kursplaner och som ett led i att skapa en gemensam terminologi om språkinläring har den nu översatts. Vi hoppas också att det i de kommande kursplanerna blir möjligt att ange vilket nivå i CEFR som varje steg motsvarar. Vi har genomfört en implementeringsinsats med mer än 2000 lärare i Sverige där CEFR varit ett av huvudpunkterna tillsammans med Europeisk språkportfolio. Denna implementering kan sägas vara ett första steg för att CEFR ska spela en mer framträdande roll i skolan. I skolverkets provbank och i det nationella provsystemet finns självbedömningsmaterial i alla skolspråk.

Med vänlig hälsning

Roger Persson
Undervisningsråd/Director of Education
Enheten för prov och bedömning/National assessment
Skolverket/Swedish National Agency for Education
SE - 106 20 Stockholm
Tel: +46 (0)8 5273 3290

Hej!

Mitt namn är Romina Huerta Balagué och jag skriver min C-uppsats i spanska inom ämnet didaktik (Göteborgs universitet). Jag har fått din mailadress av Cecilia Nihlén. Jag kommer att skriva om självbedömning som ett pedagogiskt verktyg. Jag kommer att inrikta mig på Europeisk språkportfolio (ESP), närmare bestämt på Common european framework of reference (CEF) och den självbedömningsskala samt den checklista som finns. Min fråga till dig handlar om skolverkets tankar/direktiv kring självbedömning och skalan. Varför det tog sån tid att översätta till svenska och hur ser skolverkets planer ut inför de nya kursplanerna, hur mycket inspireras de av ESP och CEF och hur mycket förväntas vi språklärare att jobba med det? Hur jobbar skolverket med att informera lärare om CEF och ESP-materialet? Hur ser diskussionerna ut kring självbedömning inför de nya kursplanerna? Hoppas du kan hjälpa mig, tack på förhand!

Hälsningar, Romina Huerta Balagué