



RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada

Vol./Núm.: 23/1
Enero-diciembre 2024
Páginas: 119-135
Artículo recibido: 31/07/2024
Artículo aceptado: 21/11/2024
Artículo publicado: 31/01/2025
Url: <https://rael.aesla.org.es/index.php/RAEL/article/view/650>
DOI: <https://doi.org/10.58859/rael.v23i1.650>

Expresión e interacción orales y autoevaluación: estudio descriptivo y de intervención con hablantes avanzados de español como lengua adicional

Speaking and Self-assessment: a Descriptive and Intervention Study with Advanced Speakers of Spanish as an Additional Language

MARTA F. NOGUEROLES LÓPEZ
UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

El presente artículo recoge dos estudios que, conjuntamente, abordan el papel de la autoevaluación en la expresión e interacción orales en español como lengua adicional. El primero de ellos es un estudio de intervención centrado en el desarrollo de la autoevaluación sobre la competencia oral de los participantes (diez hablantes de español como lengua adicional de nivel avanzado); mientras que el segundo constituye un estudio descriptivo focalizado en la expresión e interacción orales a través de la técnica de recuerdo estimulado. Los objetivos que nos planteamos son, en primer lugar, analizar los efectos de la intervención implementada sobre la capacidad de expresión e interacción orales en español de los participantes; en segundo lugar, examinar la autoevaluación de los participantes en relación con su capacidad de expresión e interacción orales en español y, por último, conocer su valoración respecto a los protocolos de autoevaluación implementados. Los resultados ponen de manifiesto el impacto positivo de la autoevaluación para la expresión e interacción orales en lengua adicional. Además, el estudio arroja luz sobre las fortalezas y debilidades de los participantes como hablantes de español y da cuenta de la buena acogida del protocolo por parte de los estudiantes.

Palabras clave: *Autoevaluación; expresión e interacción orales; intervención; técnica de recuerdo estimulado.*

The present article embraces two studies which, together, address the role of self-assessment in speaking in Spanish as an additional language. The first is an intervention study based on the development of self-assessment on the oral competence of the participants (ten advanced speakers of Spanish as an additional language); meanwhile the second is a descriptive study of the participants' speaking skills through the technique of stimulated recall. Our objectives were, first, to analyze the effects of the implemented intervention on the participants' speaking in Spanish; second, to learn about the participants' self-assessment of their speaking skills in Spanish; and finally, to examine the participants' evaluation of the implemented self-assessment protocols. The results show the positive impact of self-assessment on the participants' speaking skills. In addition, the study sheds light on the speakers' strengths and weaknesses and shows that the protocol was well received by the students.

Key words: *Self-assessment; oral expression and interaction; intervention; stimulated recall technique.*

Citar como: Nogueroles López, M.F. (2024). Expresión e interacción orales y autoevaluación: estudio descriptivo y de intervención con hablantes avanzados de español como lengua adicional. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 23, 119-135. <https://doi.org/10.58859/rael.v23i1.650>

1. INTRODUCCIÓN

La interacción oral se caracteriza por la presencia y la participación simultánea de los interlocutores, así como por la relación interpersonal que estos activan, construyen y negocian (Calsamiglia y Tusón, 2008). La interacción oral facilita el desarrollo de la lengua adicional (Keck, Iberri-Shea, Tracy-Ventura y Wa-Mbaleka, 2006; Mackey y Goo, 2007) y, además, constituye una actividad de la lengua fundamental en la comunicación.

Algunos estudios previos (Keck et al., 2006; Mackey y Goo, 2007; Lyster y Saito, 2010) indican que la interacción juega un papel facilitador en el desarrollo de la lengua adicional (a partir de ahora, LA) en tanto en cuanto posibilita a los aprendientes la producción y la recepción de información entrante comprensible y de retroalimentación interactiva.

En el presente estudio, los resultados de un cuestionario de análisis de necesidades, administrado entre los estudiantes de un curso universitario de lengua española de nivel avanzado, pusieron de manifiesto que la expresión e interacción orales eran las actividades comunicativas de la lengua en la que los participantes decían tener menor competencia.

Con base en esta necesidad verbalizada por los propios estudiantes de mejorar su expresión e interacción orales, se decidió, en primer lugar, implementar una intervención longitudinal basada en la promoción de la autoevaluación y medir sus efectos sobre la expresión e interacción orales y, en segundo lugar, realizar un estudio descriptivo focalizado de autoinforme retrospectivo a través de la técnica de recuerdo estimulado centrado en la autovaloración por parte de los participantes de su capacidad de hablar e interactuar en español.

La intervención didáctica implementada se ha centrado en el desarrollo de la autoevaluación, entendida como el acto de monitorizar los propios procesos y productos para hacer ajustes y adaptaciones que profundicen el aprendizaje y mejoren el desempeño (Andrade, 2019). El uso de la autoevaluación favorece la participación activa por parte de los estudiantes en reflexiones y discusiones sobre su desempeño en el aprendizaje, y, con ello, promueve la autonomía del estudiantado. Algunos estudios previos señalan que la autoevaluación puede ayudar a los estudiantes a: examinar su desempeño de aprendizaje de acuerdo con criterios impuestos o desarrollados conjuntamente por aprendientes y docentes (Chen, 2008); desarrollar habilidades de pensamiento crítico y lograr un aprendizaje profundo (Cassidy, 2006); continuar con su aprendizaje con una mayor comprensión de cómo pueden hacerlo (Boud, 1995); aumentar la seguridad y la autosuficiencia con respecto a su desempeño (Boud, 1995); asumir plena responsabilidad sobre sus decisiones y acciones (Boud, 1995); tomar conciencia sobre su éxito en el aprendizaje (Gardner, 2000); estar más motivados y ser más autónomos en su aprendizaje (Gardner, 2000); desarrollar su autorregulación (Zimmerman, 2002).

Por otro lado, en el estudio descriptivo recogido en estas páginas, hemos puesto en práctica la técnica de recuerdo estimulado. Dicha técnica constituye un método de informe verbal en el que se les pide a los participantes que verbalicen las acciones físicas y mentales que experimentan a medida que se ven o escuchan a sí mismos realizando una tarea comunicativa que sirve como estímulo para evocar sus recuerdos sobre la misma (Mackey y Gass, 2005). A través de esta técnica, la experiencia o acontecimiento de aprendizaje se graba y, en un momento posterior y casi siempre también en otro lugar, se muestra a los protagonistas con el fin de estimular el recuerdo sobre lo que pasaba por sus mentes en el momento en que estaban implicados en dicha experiencia (Cohen y Macaro, 2010). La idea subyacente a esta técnica es que la visualización del evento estimula el recuerdo hasta el punto de que los participantes puedan recuperar y verbalizar lo que estaba ocurriendo en sus mentes durante el evento (Gass y Mackey, 2000). La recuperación puede ser consecutiva (inmediatamente después del momento en el que se hace uso de la lengua), retrasada (menos de una semana después del momento) o no reciente (más de una semana desde el instante de uso). Si bien la calidad del recuerdo inevitablemente sufre con

el lapso del tiempo, según Ericsson (2002), el recuerdo estimulado es la técnica menos reactiva de todas las técnicas introspectivas, ya que los procesos de pensamiento específicos no se ven afectados por el procedimiento de la técnica.

A partir del estudio de intervención y del estudio descriptivo, en el presente trabajo nos planteamos, en primer lugar, analizar los efectos que tiene la intervención implementada sobre la capacidad de los participantes para hablar e interactuar en español; en segundo lugar, examinar cómo se autoevalúan los informantes como hablantes de español y, por último, conocer la valoración de los distintos procedimientos de autoevaluación por parte de los participantes.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. *Efectos de la autoevaluación sobre el aprendizaje y uso de la lengua*

En el ámbito del aprendizaje de segundas lenguas en general, Butler y Lee (2010) llevaron a cabo un estudio de intervención dirigido a examinar la efectividad de la autoevaluación por parte de estudiantes coreanos de inglés como LA durante un semestre. En este estudio, se les administró una serie de actividades de autoevaluación, diseñadas específicamente para cada unidad del plan de estudios, así como una actividad de autoevaluación general que se introdujo con fines sumativos. Los resultados cuantitativos ponen de manifiesto algunos efectos positivos de la autoevaluación en el rendimiento en inglés de los estudiantes, así como en su confianza en el aprendizaje de la lengua meta. Los datos también apuntan que los estudiantes mejoraron su capacidad para autoevaluar su desempeño con el tiempo.

Por otro lado, Winke, Zhang y Pierce (2023), con base en la creencia de que la autoevaluación podía ser válida para medir la evolución de la competencia oral de estudiantes universitarios de diferentes niveles curriculares, exploraron la relación entre la autoevaluación y las calificaciones de las pruebas de competencia de 807 estudiantes de español como lengua extranjera que realizaron un examen asistido por ordenador. Con ello, descubrieron que era más probable que un estudiante pasara a subsecciones de autoevaluación más altas si tenía una calificación mayor en la Entrevista de la Competencia Oral a través del ordenador (ACTFL – computadora). Por último, los autores consideran que las autoevaluaciones adaptativas por ordenador son apropiadas para medir el dominio de la L2, especialmente porque son rentables, tienen un sentido intuitivo y promueven el aprendizaje de la L2.

2.2. *Autoevaluación de procesos y estrategias de competencia oral*

De Saint Léger (2009) investigó la evolución de la percepción de los estudiantes sobre sí mismos como hablantes de una segunda lengua (L2) durante un período de 12 semanas. Los participantes autoevaluaron sus habilidades para hablar y su nivel de participación en tareas orales en francés en tres momentos distintos del curso y, en consecuencia, establecieron metas de aprendizaje. La autopercepción evolucionó de manera positiva con el tiempo, particularmente en relación con la fluidez, el vocabulario y la confianza general para hablar en la L2. Además, el establecimiento de metas individuales alentó al estudiantado a asumir una mayor responsabilidad hacia su propio aprendizaje, aunque esta mayor conciencia no siempre se tradujo en acciones concretas para mejorar el aprendizaje.

En un trabajo conjunto, De Saint Léger y Storch (2009) investigaron las percepciones de los participantes sobre su competencia oral, sobre sus contribuciones a las actividades orales de la clase (debates de toda la clase y en grupos pequeños), así como sobre sus actitudes hacia estas actividades, y cómo tales percepciones y actitudes influyeron en su disposición para comunicarse en francés L2. Los datos se recogieron, fundamentalmente, mediante cuestionarios

de autoevaluación. Tales cuestionarios animaban a los estudiantes, por un lado, a reflexionar sobre su entorno de aprendizaje inmediato en varios momentos del semestre y, por otro, a autoevaluar sus habilidades para hablar. Este estudio concluyó que, en general, a medida que los aprendientes ganaban confianza en sí mismos, aumentaba su disposición para comunicarse en francés en clase.

2.3. Valoración de la intervención

Si bien la investigación en el aprendizaje de lenguas adicionales se ha centrado principalmente en la orientación evaluativa de la autoevaluación, los investigadores están prestando cada vez más atención a la evaluación formativa o evaluación para el aprendizaje (Butler, 2016), en la que la evaluación se considera parte de la instrucción, por lo que está integrada en todos los aspectos de la enseñanza y el aprendizaje (Black, Harrison, Lee, Marshall y Wiliam, 2003). En términos generales, las investigaciones realizadas con estudiantes universitarios indican que estos comprendieron el objetivo de la autoevaluación (Ratminingsih, Marhaeni y Vigayanti, 2018) y, en su mayoría, la consideraron valiosa para guiar tanto la evaluación como la revisión de su trabajo (Micán y Medina, 2017). Además, los estudios indican que la autoevaluación ayudó a los participantes a entender cómo responsabilizarse de su propio aprendizaje (Bourke, 2014), así como a desarrollar su pensamiento crítico (Siow, 2015). A través de la autoevaluación, también lograron aplicar nuevas habilidades adquiridas (Murakami, Valvona y Broudy, 2012) y promovieron su aprendizaje autorregulado, ya que este les facilitó el establecimiento de objetivos, la planificación, el autocontrol y la reflexión (Wang, 2017).

De entre los estudios que se han centrado en analizar la percepción de los estudiantes con respecto a la autoevaluación, Hanrahan e Isaacs (2001) realizaron un análisis de las opiniones de 233 estudiantes que acababan de experimentar la autoevaluación y la evaluación por pares como parte de sus asignaturas. Los resultados muestran que los estudiantes sintieron que, a pesar de que no estaban capacitados para evaluarse a sí mismos, se beneficiaron de la intervención. El análisis de los beneficios y los aspectos problemáticos de la autoevaluación reveló ocho dimensiones generales: Dificil, Mejor comprensión de la calificación, Incómodo, Productivo, Problemas de aplicación, Leer el trabajo de los demás, Desarrollar la empatía, Motivación. Dado su carácter cualitativo, el estudio de Hanrahan e Isaacs (2001) ofrece una imagen más detallada de los beneficios e inconvenientes que los estudiantes percibieron en cuanto a la autoevaluación.

3. ESTUDIO

3.1. Participantes y contexto

Los participantes son diez estudiantes (seis mujeres y cuatro hombres) del último curso de comunicación oral de la Licenciatura de Lengua Española y Culturas Hispánicas de la Universidad de Copenhague. Todos los estudiantes matriculados en dicho curso participaron en el estudio, pues, tal y como indican Black et al. (2003), este fue incluido como parte del programa del curso. La asignación de los participantes, por tanto, es la propia de una clase intacta en la que todo el grupo participó en la actividad propuesta.

La lengua de comunicación habitual entre los participantes es el danés, pues es la lengua materna (L1) del 80% de ellos. Una estudiante tiene el alemán como lengua materna y otra es bilingüe en español y alemán. De este modo, todos los estudiantes tienen una lengua germánica como L1 y, además, todos poseen competencia avanzada en inglés. Muchos de ellos, asimismo, hablan otras lenguas extranjeras, por lo que se trata de un grupo altamente plurilingüe. Aunque

existen diferencias en cuanto al nivel de competencia en español de los estudiantes, todos ellos poseen un nivel avanzado-superior de español (B2-C1, según el Consejo de Europa, 2002), pues todos eran recién graduados del *Bachelor i spansk og latinamerikansk sprog og kultur* de la Universidad de Copenhague, que se corresponde con un grado o primer ciclo de estudios universitarios, de tres años de duración. En la Universidad de Copenhague, el *Bachelor i spansk og latinamerikansk sprog og kultur* se puede complementar con el programa de *Kandidat i spansk og latinamerikansk sprog og kultur*, que es el programa que estaban cursando los participantes del presente estudio y que constituye un segundo ciclo de grado o licenciatura.

Al inicio del curso de licenciatura, se administró un cuestionario de análisis de necesidades con el fin de averiguar, entre otros aspectos, la percepción de dificultad de los estudiantes con respecto a las distintas actividades comunicativas y conocimientos de la lengua. El análisis de las respuestas a dicho cuestionario, tal y como muestra la *Figura 1*, pone de manifiesto que la expresión e interacción orales eran la actividad comunicativa de la lengua en la que los participantes decían tener menos competencia.

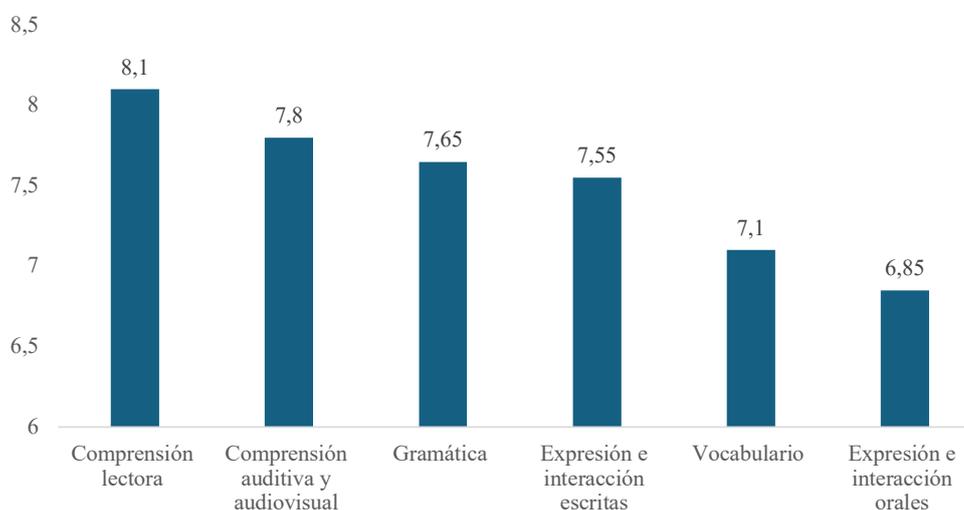


Figura 1: Análisis de necesidades: promedio de resultados de la percepción del nivel/competencia (1-10) por actividad de la lengua

El presente estudio se llevó a cabo en un curso de producción e interacción orales de nivel avanzado, que se desarrolló a lo largo de un cuatrimestre, de 14 semanas de duración, durante dos horas semanales de clase.

3.2. *Objetivos*

En este trabajo, partimos, por un lado, de los resultados del análisis de necesidades que identifica la expresión e interacción orales como las actividades comunicativas de la lengua en la que los participantes perciben tener una menor competencia y, por otro lado, de la hipótesis de que la toma de consciencia por parte de los estudiantes sobre sus fortalezas y debilidades como hablantes e interlocutores de español como LA revertirá positivamente en su competencia comunicativa oral en lengua meta. El objetivo general es explorar la autoevaluación de los participantes sobre su capacidad de expresión e interacción orales en español como LA. Para cumplir dicho objetivo, hemos llevado a cabo, en primer lugar, un estudio de intervención basado en la promoción de la autoevaluación aplicada a la expresión e interacción orales en español

y, en segundo lugar, un estudio descriptivo focalizado para conocer las fortalezas y debilidades en materia de competencia oral por parte de los hablantes de español como LA. A partir del objetivo expuesto, formulamos las siguientes preguntas de investigación:

- P1. ¿Qué efectos tiene la instrucción implementada sobre la expresión e interacción orales en español como LA de los participantes?
- P2. ¿Cómo se autoevalúan los participantes como hablantes en español?, ¿qué fortalezas y debilidades identifican?, ¿qué propuestas de mejora proponen?
- P3. ¿Cómo valoran los participantes los distintos procedimientos de autoevaluación?

3.3. *Diseño y procedimiento*

La primera pregunta responde a un diseño preexperimental de corte longitudinal, con un grupo experimental, en el que las variables dependientes están representadas por la calificación en la prueba inicial y en la prueba final de expresión e interacción orales; mientras que la variable independiente viene determinada por la instrucción en expresión e interacción orales basada en la autoevaluación. Las dos últimas preguntas responden a un diseño descriptivo focalizado. Los instrumentos de recogida de datos que se han utilizado son los siguientes: dos pruebas de expresión e interacción orales, una inicial y otra final; transcripciones de las entrevistas; cuestionario de valoración del estudio descriptivo; diario de la profesora. Los resultados, tanto cuantitativos como cualitativos, derivados de los mencionados instrumentos nos ayudan a dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas.

3.3.1. *Estudio de intervención*

El presente artículo recoge un estudio de intervención que se enmarca en la tradición de investigación en el aula conocida como investigación-acción, en la que los profesores investigan ciertos aspectos de su propia práctica docente con el fin de cambiar y mejorar lo que está aconteciendo en clase (Nunan y Bailey, 2009).

La intervención o instrucción didáctica se implementó durante las 14 semanas de duración del cuatrimestre universitario y consistió en integrar la autoevaluación en el proceso educativo de manera que formara parte de la metodología regular del curso, tanto en las clases como en el trabajo fuera de ellas.

El curso estaba articulado en torno a diez temas de actualidad relacionados con las culturas hispanas, uno por sesión. Algunos ejemplos de los temas sobre los que se organizó el curso eran el proceso de paz en Colombia, la situación de los hispanos en los Estados Unidos o la des/igualdad de género en los países de habla hispana. Dichos temas fueron seleccionados por la investigadora a partir de las propuestas de los estudiantes en función del interés generado y la susceptibilidad para argumentar al respecto. Puesto que los estudiantes confesaron no tener predilección por ningún tema en especial, la asignación temática se hizo mediante un sorteo. La metodología de trabajo para cada sesión consistía en la presentación oral del tema por parte del estudiante correspondiente y la posterior discusión/conversación sobre diferentes aspectos del mismo, primero, en parejas y, después, en grupos de tres o cuatro. A esta discusión en dobles parejas, le seguía una puesta en común en clase de todos los aspectos comentados. La duración de cada sesión semanal era de dos horas.

Cuando un estudiante adoptaba el papel de presentador, además de ser evaluado por sus compañeros de clase, asumía la tarea de reflexionar y autoevaluar su propia práctica mediante la compleción (la misma tarde de la presentación) de la hoja de autoevaluación (véase el Apéndice 1). Dicho documento está compuesto por diez preguntas abiertas que se centran en la valoración de los siguientes aspectos: estado anímico y emocional en el momento de la presentación; familiaridad y control del tema; preparación y práctica; propia actuación con

respecto a la estructura y claridad de las ideas presentadas, pronunciación, entonación y fluidez, corrección lingüística y vocabulario; puntos fuertes; puntos débiles; aspectos a mejorar y nivel de satisfacción. Por último, los estudiantes deben valorar su presentación asignándose una nota del 1 al 10 (siendo 10 la nota más alta), así como reflexionar sobre los aspectos en los que, en general, deberían concentrarse para mejorar su expresión e interacción orales en español. Una vez completado el documento de autoevaluación, el estudiante, en su papel de presentador, se lo hacía llegar a la profesora por correo electrónico. Por su parte, la docente valoraba la actuación tanto individual del presentador/a como grupal de todo el estudiantado en la discusión mediante la anotación y explicación de valoraciones y comentarios. En el caso de los comentarios referentes a las presentaciones orales, la docente se los hacía llegar al presentador correspondiente vía correo electrónico después de la clase. Al respecto, cabe considerar que la retroalimentación es mucho más efectiva si se proporciona inmediatamente después o cerca del momento de la actuación a la que se refiere, pues, en ese momento, el estudiante es plenamente consciente de su práctica y, en palabras de Dörnyei (2001), tiene una consciencia en curso de su propio progreso. Por lo que se refiere a la discusión de los estudiantes, la profesora expone y explica los comentarios y valoraciones a toda la clase inmediatamente después del final de la discusión. Es importante señalar que la docente no solamente comentaba los errores o aspectos susceptibles de mejora, sino que también enfatizaba los recursos lingüísticos y las estrategias que habían sido utilizados de manera adecuada con el fin de hacerlos conscientes de sus buenas prácticas y de su progreso a lo largo del curso.

Antes y después de la instrucción, los estudiantes llevaron a cabo una prueba de expresión e interacción orales que consistía en exponer oralmente sobre uno de los temas abordados en la asignatura en la que se enmarca el presente estudio, así como mantener una conversación, de índole argumentativa, sobre el tema. Para seleccionar el tema, cada estudiante debía escoger, al azar, dos bolas que contenían un número que se correspondía con uno de los temas y, de entre los dos temas obtenidos al azar, debía seleccionar uno de ellos. Antes de iniciar la exposición oral, el estudiante contaba con cuatro minutos de preparación en los que contaba con una hoja en blanco, por si quería tomar notas, y un diccionario para consultar dudas terminológicas en caso necesario. La duración de cada prueba oral fue de 15 minutos. El mismo tipo de prueba oral se realizó al inicio y al final de la intervención didáctica con el fin de registrar la competencia oral previa y posterior a la instrucción implementada. Ambas pruebas se realizaron fuera de clase en sesiones individuales con cada participante.

3.3.2. *Estudio descriptivo*

Tal y como se ha adelantado y con el fin de dar respuesta a los objetivos planteados, el presente trabajo incluye un estudio descriptivo focalizado que implica el uso de la técnica de recuerdo estimulado dirigido a que los estudiantes reflexionaran sobre sus fortalezas y debilidades como hablantes en español como LA. A través de la técnica de recuerdo estimulado, los estudiantes, en parejas, se grabaron manteniendo una conversación informal en español, transcribieron dicha conversación y acudieron a una entrevista con la profesora en la que visualizaron conjuntamente el vídeo de la conversación y lo comentaron.

El estudio descriptivo se implementó a lo largo de la quinta y sexta semana del curso, cuando los estudiantes ya estaban familiarizados con la reflexión sobre la propia actuación en actividades comunicativas orales en español. El recuerdo estimulado fue la técnica utilizada en la fase descriptiva. A través de esta técnica de informe verbal, los estudiantes, en parejas, se grabaron manteniendo una conversación informal en español, transcribieron dicha conversación y acudieron a una entrevista con la profesora en la que verbalizaron sus procesos de pensamiento durante la conversación, cuyo recuerdo fue estimulado a partir de la visualización del vídeo. Con base en la relevancia del diseño metodológico en los estudios que emplean la técnica de

recuerdo estimulado (Mackey y Gass, 2005: 78), el presente estudio presta especial atención a la metodología implementada. En este sentido, el procedimiento del estudio descriptivo consta de cinco pasos:

1) *Clara explicación del procedimiento por parte de la profesora:*

Tabla 1: Muestra de la parte introductoria del documento de trabajo de los participantes

OBJETIVO: Reflexionar sobre la propia competencia en producción e interacción orales en español (identificar estrategias, fortalezas y debilidades) con el fin de sugerir propuestas de mejora con el fin último de mejorar como hablantes de español.

PROCEDIMIENTO:

- Grabación de una conversación
 - Transcripción de la conversación
 - Visualización pausada y análisis de la conversación. Podéis detener la reproducción en cualquier momento para comentar dificultades, estrategias, sentimientos, etc.
 - Autoevaluación de la propia actuación e identificación de aspectos susceptibles de mejora
 - Propuestas de mejora
 - Evaluación de la actividad
-

2) *Desarrollo y grabación de la conversación:*

Los estudiantes se agrupan en parejas fuera del aula y llevan a cabo una conversación de, aproximadamente, diez minutos de duración, que graban en vídeo para su posterior visualización. La conversación, de temática libre, debía llevarse a cabo no más de cinco días antes de la fecha de entrevista acordada.

3) *Transcripción de la conversación por los propios estudiantes y envío a la profesora:*

Cada pareja de estudiantes escucha la grabación de su propia conversación y la transcribe. Esta acción favorece la toma de consciencia por parte de los participantes de sus fortalezas y debilidades en cuanto a la expresión e interacción orales.

Tabla 2: Muestra de transcripción de la conversación entre dos estudiantes

INVESTIGADORA: Del 1 al 10, ¿qué nota te darías en esta actividad?, ¿por qué?

ESTUDIANTE G: Yo creo que 4, porque estoy pensando demasiado y, no sé, tengo que trabajar mucho o practicar, no tener estas pausas muy largas, pero, por otro lado, mmmm... uso las frases como “distinto punto de vista”, “a mi juicio”.

INVESTIGADORA: Dices que piensas mucho, ¿en qué piensas?

ESTUDIANTE G: En la gramática, en el vocabulario, en el vocabulario en este contexto, muchas cosas.

INVESTIGADORA: ¿Y tú, ESTUDIANTE D?

ESTUDIANTE D: No sé, 6, quizás, porque veo que me he mejorado desde comparado con el verano, desde junio, por ejemplo, antes de ir a Andalucía. Cometo menos errores que había esperado y hablo con más confianza que había esperado. Pero había demasiadas pausas.

INVESTIGADORA: ¿Con qué dificultades te encontraste?

ESTUDIANTE G: Sí, y cuando quiero expresar una frase, por ejemplo, y no tengo la palabra, por ejemplo, es más fácil no decir nada. Y me gusta tu estrategia de expresarlo en otra manera, sin la palabra.

4) *Técnica de recuerdo estimulado durante entrevistas:*

El recuerdo estimulado se desarrolló durante una entrevista con la investigadora en su despacho, un máximo de 5 días después del momento en que los estudiantes habían mantenido la conversación para evitar, como advierten Cohen y Scott (1996), el deterioro de la memoria en la actividad de autoinforme. Puesto que las conversaciones se mantuvieron en parejas, los participantes acudieron a la entrevista también en parejas, por lo que se llevaron a cabo un total de cinco entrevistas de un promedio de 75 minutos de duración cada una.

Durante la entrevista, la profesora e investigadora explicó los objetivos de la entrevista, así como el procedimiento que se iba a seguir en el transcurso de esta. La docente se cercioró de que lo habían entendido y, en el único caso que se planteó una duda, la resolvió. Con el fin de romper el hielo y de reducir la ansiedad de los estudiantes, la profesora formuló algunas preguntas personales, seguidas de cuestiones más generales sobre la trayectoria de cada estudiante en el aprendizaje del español. Trascurrida esta fase inicial, los dos estudiantes junto con la investigadora visualizaron el vídeo de la conversación de forma pausada, de manera que tanto la profesora como los estudiantes podían detener la reproducción en cualquier momento para verbalizar oralmente cuestiones referentes a los procesos de pensamiento que estaban experimentando en el momento de la conversación. Como ejemplo ilustrativo, observamos cómo la estudiante G reflexiona sobre su fluidez en la expresión oral: “Estoy pensando mucho, mucho, creo que es mi problema, que estoy pensando demasiado antes de simplemente hablar.”, o cómo la estudiante A razona sobre su riqueza léxica y sobre una posible falta de confianza sobre su propia competencia: “Aunque estaba diciendo ANTIGUO, *empieza a decir VIEJO, quizás por la influencia de F que decía esto.”. En otro ejemplo, vemos al estudiante C reflexionando sobre sus fortalezas: “Pues, mis fuertes ..., me siento bastante cómodo hablando español.”

Una vez visualizada y comentada toda la conversación, los estudiantes, guiados por la investigadora, autoevaluaban su propia competencia en producción e interacción orales (en materia de fortalezas, debilidades y propuestas de mejora), así como el protocolo en sí mismo.

Tabla 3: Muestra literal de valoración del protocolo

ESTUDIANTE A: A mí me sorprendía que muchas veces si no recuerdo la palabra intento llegar a la palabra de otro modo o explicar entonces tú dices Ah EXPERIENCIA.

INVESTIGADORA: ¿No eras consciente de eso?

ESTUDIANTE A: No tanto, pero lo hice varias veces en el vídeo.

INVESTIGADORA: Muy bien. Entonces, ¿crees que te ha hecho más consciente de cómo hablas?

ESTUDIANTE A: Sí.

4. RESULTADOS

4.1. *Efectos de la instrucción sobre la competencia en expresión e interacción orales*

Para dar respuesta a la pregunta 1, mediante la herramienta Jamovi (2020), llevamos a cabo una prueba T de muestras relacionadas con el fin de averiguar si existen diferencias significativas entre la nota conseguida en la prueba de expresión e interacción orales inicial y la obtenida en la final.

Tabla 4: *Resultados prueba T de muestras relacionadas. Calificaciones iniciales y finales*

Paired Samples T-Test			statistic	df	p
Pretest	Posttest	Student's t	-19,0	8,00	<0,001

La Tabla 4 pone de manifiesto que sí existen diferencias significativas entre las notas iniciales y finales.

4.2. Resultados de la autoevaluación

Con el fin de dar respuesta a la segunda pregunta de investigación, analizamos y categorizamos la transcripción de las entrevistas mantenidas entre los participantes y la profesora. De acuerdo con el objetivo del presente trabajo, los datos procedentes de la autoevaluación se analizaron en función de si los participantes los consideraban como dificultades, como fortalezas o como propuestas de mejora. En cada una de estas tres grandes categorías, y tras la lectura repetida de las transcripciones, se optó por clasificar los resultados según los cuatro aspectos más influyentes en la comunicación oral que apunta el Instituto Cervantes en la *Guía del examen DELE CI* (Instituto Cervantes, 2014): coherencia, fluidez y pronunciación, corrección lingüística y alcance léxico. A estas cuatro categorías se les sumaron otras tres que se corresponden con los tres grandes grupos de estrategias (a saber, metacognitivas, cognitivas y socioafectivas), que identifican O'Malley y Chamot (1990) en su conocida clasificación.

El análisis descriptivo focalizado de las transcripciones de las entrevistas desvela que el número de dificultades verbalizadas (total: 56) supera el número de fortalezas (total: 39) y de propuestas de mejora (total: 12). No obstante, considerando la tendencia natural de priorizar la valoración negativa en comparación con la positiva (Pérez Morales, 2007), consideramos que el número de fortalezas verbalizado es muy positivo.

Si analizamos las categorías de forma mixta, comprobamos que, por lo que respecta al componente fónico, las dificultades verbalizadas son la falta de fluidez (6), las dificultades en la pronunciación (4), la articulación poco marcada o murmullo (2), la influencia de la L1 en la entonación (1) y la excesiva velocidad del habla. De estos datos se desprende la necesidad de los participantes de mejorar la fluidez y la pronunciación, aspectos no siempre desarrollados en las clases regulares de español como LA. Por lo que se refiere a las fortalezas fónicas, la subcategoría con mayor puntuación es, paradójicamente, la fluidez (4), seguida de la imitación del acento del interlocutor (3) y la pronunciación (2). En este caso, al comparar las fortalezas con las dificultades en cuanto a fluidez y pronunciación, encontramos que los alumnos que no tienen problemas de fluidez consideran dicha fluidez como su fortaleza, lo cual pone de manifiesto las diferencias individuales en un mismo grupo, incluso cuando el número de estudiantes es muy reducido. Con respecto a las propuestas de mejora en el plano fónico, solo encontramos una, la del participante E, que considera la reducción de la velocidad del habla como su primordial propuesta de mejora. En el caso específico de este participante, la actividad de autoevaluación fue absolutamente reveladora en tanto en cuanto, al transcribirse y entrevistarse con la profesora, se percató de que hablaba en exceso y con muchísima rapidez, según él, por encontrarse nervioso, lo cual dificultaba enormemente la comprensión por parte de los demás compañeros.

En relación con la coherencia, el 60% de los participantes asegura tener problemas de interacción, especialmente porque están más centrados en la formulación y la codificación de lo que van a decir a continuación que en la interpretación de las palabras de su compañero/a. Esta es una de las dificultades más notables de la interacción oral, ya que, como recuerdan Goh y Vandergrift (2012), la interacción oral exige que el oyente responda de forma inmediata a las palabras del hablante, por lo que este debe preparar y formular una respuesta al mismo tiempo

que presta atención y procesa el discurso del interlocutor, lo cual supone una carga cognitiva considerable. Asimismo, los participantes también aseguran tener dificultades para tomar y ceder los turnos conversacionales (2), cumplir con el principio de cortesía (1), terminar las frases cuando se desconoce el léxico (2), así como para no desviarse del hilo de la conversación e irse por las ramas (1). En cuanto a las fortalezas relacionadas con esta categoría de coherencia, solo aparece la cualidad de mantener la conversación viva a pesar de la falta de vocabulario. Por lo que se refiere a las propuestas de mejora, dos participantes se proponen usar más conectores, especialmente focalizadores del discurso con el fin de organizar su discurso oral.

La corrección lingüística a la hora de expresarse oralmente es otro aspecto en el que casi la mitad de los estudiantes (4) asegura tener dificultades y, por ello, propone prestar más atención a la gramática mientras habla, aunque sea a costa de perder cierta fluidez. Por otro lado, la otra mitad de los estudiantes considera que la corrección gramatical es uno de sus puntos fuertes. Estos datos ponen de manifiesto la adecuación de la autoevaluación para reflexionar sobre las propias dificultades y proponer soluciones o propuestas de mejora adecuadas en base a ellas. La información extraída de estos resultados, además, es extremadamente valiosa para los docentes, ya que dan a conocer la realidad individual de cada estudiante.

Por lo que se refiere al léxico, la mitad de los participantes asegura carecer del vocabulario necesario para poder expresar sus ideas. Uno de los estudiantes añade que experimenta cierta interferencia léxica entre las lenguas que habla, de manera que, cuando en el proceso de codificación, está intentando encontrar la palabra correcta en español, en muchas ocasiones, le viene a la cabeza la palabra en otra de sus lenguas extranjeras aprendidas más tarde, ya que, como asegura, el inglés, al ser una lengua estudiada y usada durante muchos años, se encuentra en un casillero aparte en su mente, mientras que el español comparte casillero con otras dos lenguas que ha aprendido de forma tardía. Según De Houwer (2018), esta diferencia en el momento de exposición y de adquisición a otra lengua marca la diferencia en la trayectoria de aprendizaje temprano de la lengua de los niños pequeños. De hecho, la edad o momento de adquisición no solo puede afectar la competencia en esa lengua adquirida, sino también el vínculo emocional que se establece con ella. Ante estas dificultades léxicas, el 20% de los estudiantes se propone leer y escribir para enriquecer su vocabulario, mientras que el 10% se plantea empezar a emplear prefabricados léxico-gramaticales con el fin de descargar la memoria de trabajo y agilizar el proceso de formulación lingüística.

Además de los aspectos lingüístico-comunicativos, los participantes también informaron sobre cuestiones estratégicas, que pasamos a comentar siguiendo la clasificación tripartita de O'Malley y Chamot (1990), que distingue entre estrategias metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas. Por lo que se refiere a la metacognición, el 30% de los estudiantes asegura no haber planificado ni organizado su discurso lo suficiente, mientras que el 10% afirma exactamente lo opuesto, es decir, haber planificado en exceso, de manera que su producción carecía, en cierta manera, de la espontaneidad esperada. En cuanto a las fortalezas metacognitivas, el 20% apunta la autocorrección, en tanto en cuanto se corrige cuando percibe que ha cometido un error; mientras que el 10% se considera consciente de su progreso. De entre las propuestas de mejora de índole metacognitivo, destaca la de una mayor planificación del discurso (10%).

Por lo que respecta a las acciones cognitivas, el 30% de los participantes asegura utilizar coletillas o rellenos, del tipo “Mmmm”, con el fin de ganar tiempo para poder pensar en su respuesta. En otras palabras, los participantes emplean rellenos para contar con más tiempo para conceptualizar y formular lo que quieren decir. El 20% de los participantes asegura emplear la estrategia cognitiva de traducción. En cuanto a la valoración de esta última estrategia por parte de los usuarios, la mitad considera que la excesiva traducción ralentiza en exceso su proceso de codificación y de comprensión; mientras que la otra mitad opina que la traducción agiliza la formulación en la expresión, así como la construcción de significado en la comprensión. Otro 20% hace uso de la inferencia y valora esta estrategia como beneficiosa para la comprensión

auditiva, así como para el parafraseo dirigido a minimizar los efectos de las limitaciones léxicas. Finalmente, el 10% afirma hacer uso del lenguaje corporal, fundamentalmente gestos y movimientos de las manos, para facilitar la comprensión de su interlocutor.

En cuanto a lo afectivo, el 10% admite haberse medido la temperatura emocional y haberse sentido excesivamente nervioso/a y, por ello, se propone intentar reducir la ansiedad en el futuro. El 20%, por otra parte, se siente muy seguro/a de sí mismo, lo cual lo considera como una fortaleza. Por lo que se refiere a lo social, el 30% apunta haber copiado los errores de los compañeros; por ejemplo, un estudiante expresa la palabra “invertir” correctamente y, al escuchar que su compañero se refiere a esa acción como “invertar”, el primero, por la falta de confianza en sí mismo, termina por utilizar “invertar” de forma equivocada. Las fortalezas sociales más informadas son la búsqueda de oportunidades de práctica oral (50%) y la cooperación entre compañeros (40%).

4.3. *Valoración del protocolo*

Los datos cuantitativos extraídos de la parte del cuestionario de evaluación final apuntan que los estudiantes valoran la efectividad de la intervención basada en la autoevaluación con un promedio de 8.14 sobre 10. Todos los estudiantes coinciden con Cameron (2001) en que la autoevaluación promueve la toma de consciencia sobre aspectos tales como el propio proceso de aprendizaje, la propia competencia, la habilidad de producir mensajes orales en español y la actuación en la presentación oral realizada en clase. Una estudiante afirma que, aunque ella siempre acostumbra a autoevaluarse después de una presentación, en este caso, hacerlo por escrito le ha permitido analizar más detalladamente los distintos aspectos de su actuación y, por ello, le ha resultado muy útil. Otra estudiante añade que ha aprendido mucho al autoevaluarse. Como aspectos negativos, una estudiante destaca la cantidad de tiempo invertido en este proceso; mientras que otro señala que, dado que él se autoevalúa mentalmente con frecuencia, en su caso, la redacción de dicha reflexión resultaba innecesaria.

Con respecto al estudio descriptivo, fundamentado en la aplicación de la técnica de recuerdo estimulado, el promedio de valoración de los estudiantes es de 9,35 sobre 10, lo cual demuestra la amplia satisfacción de los estudiantes con esta técnica. De entre los múltiples comentarios positivos de los alumnos referidos a esta actividad, destacan su utilidad, pertinencia, validez como métodos de reflexión e, incluso, una participante la califica de “imprescindible”. De todo el protocolo, los estudiantes destacan como especialmente útiles la fase de visionado y transcripción de las conversaciones, así como las entrevistas con la investigadora. La fase que menos les agradó, *a priori*, fue la grabación de la conversación, pues les resultaba extraño saber que estaban siendo grabados.

5. DISCUSIÓN

Con respecto a los efectos de la instrucción sobre la competencia en expresión e interacción orales, nuestros resultados (véase la *Tabla 4*) ponen de manifiesto que sí existen diferencias significativas entre las notas iniciales y finales. De estos datos, podemos deducir que la intervención implementada ha sido beneficiosa para la competencia oral de los participantes. No obstante, cabe considerar que la práctica oral propuesta sobre la que los alumnos han reflexionado (y que no puede ser desligada de la autoevaluación) también puede haber repercutido favorablemente en la competencia oral de los participantes. Nuestros datos, aunque más cuantitativos, están en consonancia con los de De Saint Léger (2009), quien halló efectos positivos de la autoevaluación sobre la fluidez percibida, el vocabulario, la confianza y el sentido de responsabilidad hacia

su propio aprendizaje. De manera similar, de De Saint Léger y Storch (2009) encontraron que la autoevaluación tenía una influencia positiva en la disposición de los estudiantes adultos para comunicarse en la lengua meta.

Por otro lado, del análisis cualitativo se desprende que el estudio descriptivo implementado favorece la evaluación y la toma de consciencia no solo de las dificultades y problemas, sino también de las fortalezas y de las propuestas de mejora; de manera que parece desarrollar la estrategia metacognitiva de evaluación en todas sus variantes. Cuando los estudiantes valoran sus actuaciones, normalmente de manera informal, suelen centrarse fundamentalmente en las dificultades y problemas que les han surgido. El hecho de que la instrucción aquí presentada haya propiciado la valoración de fortalezas es especialmente beneficioso en tanto en cuanto les ofrece una imagen mucho más precisa de su estado, les hace conscientes de su progreso, lo cual repercute positivamente en su motivación, así como en su autoestima, ya que repara también en los aspectos positivos. Por otro lado, la instrucción incide no solo sobre aspectos lingüísticos y comunicativos, como son el alcance léxico o la corrección gramatical, sino también sobre cuestiones metacognitivas, cognitivas y socioafectivas.

Por último, los resultados de los cuestionarios de evaluación, tanto del estudio de intervención como del estudio descriptivo, ponen de manifiesto la estupenda valoración de las técnicas e instrumentos propuestos. Por lo que acontece a la valoración de la intervención, nuestros resultados están en concordancia con los de De Saint Léger (2009), quien, tras analizar la valoración de la instrucción por parte de los participantes, concluyó que todos los estudiantes entrevistados percibieron el proceso general de autoevaluación como una oportunidad útil para reflexionar sobre sí mismos y para tomar consciencia de sus patrones de aprendizaje, comportamiento, y logros lingüísticos. Con relación al estudio descriptivo, los resultados informados por los estudiantes a partir de la técnica de recuerdo estimulado coinciden con los datos resultantes del análisis de las conversaciones y las transcripciones de estas por parte de la investigadora. Tales coincidencias ponen de manifiesto la validez de la técnica como herramienta de autoevaluación.

A la luz de estos resultados, nos atrevemos a concluir, igual que lo hacen Hanrahan e Isaacs (2001), que los participantes en el presente estudio se beneficiaron de las técnicas de autoevaluación presentadas.

6. CONCLUSIONES

A pesar del reducido número de participantes, el presente estudio nos ha permitido diseñar, implementar y medir los efectos en la expresión e interacción orales de una intervención didáctica basada en la autoevaluación dirigida a un grupo de estudiantes avanzados de español como lengua adicional.

Aunque el número de participantes no nos permite generalizar, los resultados sugieren que, a través de la autoevaluación, los estudiantes toman consciencia sobre sus fortalezas y debilidades como hablantes y, en general, como aprendientes de español como LA. En este sentido, la implementación de actividades de autoevaluación puede ser muy beneficiosa en cursos con estudiantes con diferentes niveles o necesidades, para que cada uno se conciencie de su situación y pueda sacar el máximo provecho al curso en función de sus fortalezas y debilidades individuales.

En este orden de cosas, los resultados también parecen apuntar que la técnica de recuerdo estimulado puede ser especialmente provechosa en cursos universitarios para que, a la vez que los estudiantes reflexionan sobre su propia competencia, se familiaricen con técnicas de investigación en lingüística aplicada.

REFERENCIAS

- Andrade, H. L. (2019). A Critical Review of Research on Student Self-Assessment. *Front. Educ.*, 27. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00087>
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. y Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Nueva York: Open University Press.
- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self assessment*. Londres: Routledge Falmer.
- Bourke, R. (2014). Self-assessment in professional programmes within tertiary institutions. *Teach. High. Educ.*, 19, 908-918. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.934353>
- Butler, Y. G. y Lee, J. (2010). The effects of self-assessment among young learners of English. *Language Testing*, 27(1), 5-31. <https://doi.org/10.1177/0265532209346370>
- Butler, Y. G. (2016). Self-Assessment of and for Young Learners' Foreign Language Learning. En M. Nikolov (Ed.), *Assessing Young Learners of English: Global and Local Perspectives* (pp. 291-315). Springer International. https://doi.org/10.1007/978-3-319-22422-0_12
- Calsamiglia, B. H. y Tusón, A. (2008). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511733109>
- Cassidy, S. (2006). Learning style and student self-assessment skill. *Education & Training*, 48(2/3), 170-177. <https://doi.org/10.1108/00400910610651791>
- Chen, Y.M. (2008). Learning to self-assess oral performance in English: A longitudinal case study. *Language Teaching Research*, 12(2), 235-262. <https://doi.org/10.1177/1362168807086293>
- Cohen, A. D. y Macaro, E. (2010). Research Methods in Second Language Acquisition. En E. Macaro (Ed.), *Continuum Companion to Second Language Acquisition* (pp. 107-133). Londres: Continuum. <https://doi.org/10.5040/9781474212397.ch-003>
- Cohen, A. D. y Scott, K. (1996). A synthesis of approaches to assessing language learning strategies. En Oxford, R. L. (Ed.), *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural perspectives* (pp. 89-106). Honolulu, Hawaii: University of Hawai'i Press. <https://doi.org/10.1515/9780824897376-008>
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- De Houwer, A. (2018). Input, context and early child bilingualism: Implications for clinical practice. En A. Bar-On & D. Ravid (Eds.), *Handbook of communication disorders: Theoretical, empirical, and applied linguistic perspectives* (pp. 599-616). Berlín: Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9781614514909-030>
- De Saint Léger, D. (2009). Self-assessment of speaking skills and participation in a foreign language class. *Foreign Language Annals*, 42, 158-178. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01013.x>

De Saint Léger, D., y Storch, N. (2009). Learners' perceptions and attitudes: Implications for willingness to communicate in an L2 classroom. *System*, 37, 269-285. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.01.001>

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667343>

Ericsson, K. A. (2002). Towards a procedure for eliciting verbal expression of non-verbal experience without reactivity: Interpreting the verbal overshadowing effect within the theoretical framework for protocol analysis. *Applied Cognitive Psychology*, 16, 98-987. <https://doi.org/10.1002/acp.925>

Gardner, D. (2000). Self-assessment for autonomous language learners. *Links and Letters*, 7, 49-60.

Gass, S.M. y Mackey, A. (2000). *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410606006>

Goh, C. C. M. y Vandergrift, L. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening. Metacognition in Action*. Nueva York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203843376>

Hanrahan, S.J. y Isaacs, G. (2001). Assessing Self- and Peer-assessment: The students' views. *Higher Education Research & Development*, 20(1), 53-70. <https://doi.org/10.1080/07294360123776>

Instituto Cervantes. (2014). *Guía del examen DELE C1*. Recuperado de https://examen.es.cervantes.es/sites/default/files/guia_examen_dele_c1.pdf

Keck, C., Iberri-Shea, G., Tracy-Ventura, N. y Wa-Mbaleka, S. (2006). Investigating the empirical link between task-based interaction and acquisition: a quantitative meta-analysis. En John M. Norris y Lourdes Ortega (Eds.), *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching* (pp. 91-131). Hawaii: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/llt.13.08kec>

Lyster, R. y Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA: A Meta-Analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 265-302. <https://doi.org/10.1017/S0272263109990520>

Mackey, A. y Gass, S. M. (2005). *Second language research: Methodology and design*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Mackey, A. y Goo, J. (2007). Interaction research in SLA: A meta-analysis and research synthesis. En A. Mackey (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition: a series of empirical studies* (pp. 407-453). Oxford University Press.

Micán, D. A. y Medina, C. L. (2017). Boosting vocabulary learning through self-assessment in an English language teaching context. *Assess. Evalu. High. Educ.*, 42, 398-414. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1118433>

Murakami, C., Valvona, C. y Broudy, D. (2012). Turning apathy into activeness in oral communication classes: regular self- and peer-assessment in a TBLT programme. *System*, 40, 407-420. <https://doi.org/10.1016/j.system.2012.07.003>

Nunan, D. y Bailey, K. M. (2009). *Exploring Second Language Classroom Research. A Comprehensive Guide*. Canadá: Heinle.

O'Malley, J. M. y Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524490>

Pérez Morales, J. I. 2007. *La evaluación como instrumento de mejora de la calidad del aprendizaje. Propuesta de intervención psicopedagógica para el aprendizaje del idioma inglés*. Tesis doctoral, Universitat de Girona. Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8004/tjipm.pdf>

Ratminingsih, N. M., Marhaeni, A. A. I. N. y Vigayanti, L. P. D. (2018). Self-assessment: the effect on students' independence and writing competence. *Int. J. Instruc.* 11, 277-290. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11320a>

Siow, L. F. (2015). Students' perceptions on self- and peer-assessment in enhancing learning experience. *Malaysian Online J. Educ. Sci.*, 3, 21-35.

The jamovi project. (2020). *jamovi*. (Version 1.2) [Software informático]. Recuperado de <https://www.jamovi.org>.

Wang, W. (2017). Using rubrics in student self-assessment: student perceptions in the English as a foreign language writing context. *Assess. Evalu. High. Educ.*, 42, 1280–1292. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1261993>

Winke, P., Zhang, X. y Pierce, S. J. (2023). A closer look at a marginalized test method: Self-assessment as a measure of speaking proficiency. *Studies in Second Language Acquisition*, 45(2), 416-441. <https://doi.org/10.1017/S0272263122000079>

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

APÉNDICES

APÉNDICE 1. EJEMPLO LITERAL DE HOJA DE AUTOEVALUACIÓN DE LA PRESENTACIÓN ORAL COMPLETADA POR UN ESTUDIANTE

Una vez realizada tu presentación oral en clase (esa misma tarde, si es posible), reflexiona sobre tu actuación y responde las siguientes preguntas. No dudes en escribir tanto como necesites.

1) **¿Cómo te has sentido durante la presentación?**

Primero me sentí un poco nerviosa, pero poco a poco me sentía más segura en mí misma.

2) **¿Te sientes cómodo/a con el tema presentado?, ¿hasta qué punto controlas el tema?**

Me sentí muy cómoda con el tema. Lo he estudiado mucho para prepararme para la presentación.

3) **¿Consideras que has preparado y practicado la presentación de manera concienzuda?**

He preparado desde el jueves la semana pasada. Me gustaría haber practicado la presentación en voz alta con alguien, pero me faltaba tiempo para eso.

- 4) **Valora tu actuación con respecto a los siguientes aspectos:**
- Estructura y claridad de las ideas presentadas:**
Pienso que la presentación estaba estructurada de buena manera.
 - Pronunciación:**
A veces sentí que algunas palabras me desafiaron, pero he intentado pronunciarlas bien.
 - Entonación y fluidez:**
Ya sé que me falta un poco la fluidez. Me parecía que tenía toda la presentación en mi cabeza pero las palabras adecuadas se me escaparon.
 - Corrección lingüística (gramática):**
Cometí errores e intenté corregirlos cuando lo descubrí. Cuando tengo que responder o explicar algo rápidamente, tengo problemas con el tiempo y el modo de los verbos.
 - Vocabulario (uso y variedad):**
A veces, cuando quería decir algo sobre el tema, no recordé o no supe la expresión adecuada. Otras veces usé unas expresiones básicas o coloquiales sin pensar en la forma que debiera usar.
- 5) **¿Cuáles dirías que han sido los puntos fuertes de tu presentación?**
He estudiado y preparado el tema profundamente, tanto para poder explicarme y responder a las preguntas como para no atascarme por inseguridad.
- 6) **¿Cuáles dirías que han sido los puntos débiles de tu presentación?**
La fluidez. El léxico – especialmente cuando improvise. A veces la gramática.
- 7) **Si pudieras repetir la presentación, ¿qué aspectos cambiarías?**
Me gustaría o haber discutido el tema con alguien en español antes de presentar o haber practicado la presentación en voz alta.
- 8) **¿Hasta qué punto estás satisfecho/a de tu presentación?**
Estoy bastante satisfecha con mi presentación. Siento que he logrado comunicar el tema de modo adecuado para que los demás lo entiendan, y eso es lo más importante para mí. Por supuesto la gramática y la fluidez son aspectos importantes también, pero la sustancia me parece lo principal.
- 9) **Si tuvieras que ponerte una nota del 1 al 10, ¿qué nota te pondrías?**
No estoy segura. Quizás 8 o 9 por el contenido y 5 o 6 por mi lengua – por consiguiente 7 en total.
- 10) **En general, ¿qué aspectos consideras que debes trabajar para mejorar tu expresión oral en español?**
Debo practicar mi lengua oral con alguien que me corrija cuando cometo errores. También debo pasar un semestre en España para lograr más fluidez.