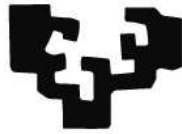


eman ta zabal zazu



Universidad  
del País Vasco

Euskal Herriko  
Unibertsitatea

**The effect of formative assessment and instructional feedback on perception  
of learning, autonomy and motivation of German students  
of Spanish as a foreign language: a didactic proposal**

Alberto García Pujals

---

Supervisor: David Lasagabaster Herrarte

Doctoral Program: Language Acquisition in Multilingual Settings (LAMS)

Department of English and German Philology and Translation and Interpreting

PhD thesis

Vitoria-Gasteiz, 2019

## RESUMEN

Este estudio surge de la necesidad detectada en las aulas de aumentar la dedicación a la expresión escrita, en su versión de redacción, y a la expresión oral, en su versión de presentación. En los manuales de español como lengua extranjera (ELE) y de los negocios (ENE) de los cinco centros de enseñanza reglada para adultos en Alemania implicados en el estudio, no se consideran las tareas de redacción y de presentación de modo proporcional a su presencia en las pruebas de evaluación institucional. Para suplir esta carencia se debe extraer el máximo rendimiento a las redacciones y presentaciones en cuanto a tiempo y esfuerzo, pues nos referimos a tareas de producción oral y escrita añadidas a las de los manuales y, por ende, a las exigencias curriculares de los centros.

La práctica de la lengua meta mediante las destrezas productivas lleva al aprendiz a plantearse hipótesis. Durante este proceso, la evaluación y la retroalimentación fomentan el aprendizaje autónomo partiendo de los propios errores, lo que supone una fuente de motivación. En este estudio empírico se aplicó una propuesta didáctica con autoevaluación, coevaluación, tutoría y evaluación sumativa de tareas de redacción y presentación en 11 cursos de español en Alemania que contaron con 97 participantes. Con el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos obtenidos de un cuestionario y 22 discusiones de grupo se pretendía averiguar qué tipo de evaluación formativa o retroalimentación elaborada influía más en la percepción de aprendizaje, autonomía y motivación.

Del análisis de los datos se desprende que las formas de evaluación y retroalimentación de la propuesta didáctica eran relativamente desconocidas entre los estudiantes. La evaluación sumativa de redacciones y presentaciones combinada con la autoevaluación durante un semestre confirmó una mejoría en la motivación, la autonomía y el aprendizaje. Además, la coevaluación y la tutoría de la expresión oral fueron percibidas como más motivadoras que en periodos de aprendizaje anteriores. Asimismo, la propuesta didáctica se erigió en una corriente motivacional dirigida o CMD (Dörnyei *et al.*, 2014). En dicha CMD se identificó la interacción entre el aprendizaje y los constructos motivación y autonomía en el marco de las actividades de evaluación formativa y retroalimentación elaborada.

En definitiva, los resultados del estudio nos permiten concluir que, para que la evaluación formativa y la retroalimentación elaborada gocen de mayor relevancia y visibilidad, deberían convertirse en una constante en los contenidos del curso y, por consiguiente, ser integradas en la evaluación sumativa y en el currículum. Mediante futuras líneas de investigación, el análisis de los obstáculos que impiden dicha integración podría otorgar a la evaluación formativa y la retroalimentación elaborada el protagonismo que merecen.

## **ABSTRACT**

This study arises from the need detected in classrooms to increase dedication to written expression, in its essay version, and to oral expression, in its presentation version. In the Spanish as a foreign language (ELE) and business Spanish manuals (ENE) of the five formal education centres for adults in Germany involved in the study, the writing and presentation tasks play second fiddle when compared to their key role in the institutional assessment tests. In order to make up for this shortcoming, maximum performance must be reached in terms of time and effort, since we are referring to oral and written production tasks added to those of the manuals and, therefore, to the curricular requirements of the centres.

The practice of the target language through productive skills leads the learner to elaborate hypotheses. Here, assessment and feedback encourage autonomous learning from one's own errors, which is a source of motivation. In this empirical study, a didactic proposal with self-assessment, peer assessment, mentoring and summative assessment of writing and presentation tasks was implemented in 11 Spanish courses in Germany with 97 participants. Through the quantitative and qualitative analysis of the data obtained from a questionnaire and 22 group discussions, the aim was to find out which type of formative assessment or instructional feedback most influenced the perception of learning, autonomy and motivation.

The analysis of the data showed that the forms of assessment and feedback of the didactic proposal were relatively unknown to the students. The summative assessment of essays and presentations combined with self-assessment during one semester confirmed an improvement in motivation, autonomy and learning. In addition, peer assessment and mentoring of oral expression were perceived as more motivating than in previous learning periods. Likewise, the didactic proposal became a directed motivational current or DMC according to Dörnyei *et al.* (2014). In the DMC, the interaction between learning and motivation and autonomy constructs was identified within the framework of formative assessment and instructional feedback activities.

In sum, in order for formative assessment and instructional feedback to have greater relevance and visibility, they should become a constant in the course contents and, consequently, be integrated in the summative assessment and in the curriculum. Through future lines of research, the analysis of the obstacles that prevent this integration from happening could give formative assessment and instructional feedback the key role they deserve.

To David Lasagabaster for his formative assessment and instructional feedback

To my private and profesional network for listening

To my students for making it possible

To my parents for everything

*To Holger*

## Índice de contenidos

THEORETICAL BACKGROUND .....	13
1. Introduction.....	13
2. Literature Review .....	18
2.1. The writing skill .....	18
2.1.1. Definition of writing .....	19
2.1.2. Characteristics of written discourse .....	20
2.1.3. Importance of writing in learning .....	22
2.1.4. Writing tasks .....	25
2.2. The speaking skill .....	26
2.2.1. Definition of speaking.....	26
2.2.2. Characteristics of oral discourse .....	27
2.2.3. Importance of speaking in learning.....	28
2.2.4. Speaking tasks.....	30
2.3. Learning.....	32
2.3.1. Definition of learning .....	33
2.3.2. The role of the communicative approach, interlanguage and error correction .....	34
2.3.3. Factors, styles and diversity in learning .....	35
2.4. Autonomy.....	38
2.4.1. Definition of autonomy .....	38
2.4.2. Dimensions and components of autonomy .....	40
2.4.3. Factors in the development of autonomy.....	42
2.4.4. Metacognitive knowledge: reflection and self-regulation.....	45
2.4.5. Learning strategies.....	48
2.5. Motivation .....	51
2.5.1. Definition of motivation .....	51
2.5.2. L2 motivational self system.....	52
2.5.3. Motivation factors and strategies .....	53
2.5.4. Directed motivational current .....	60
2.5.4.1. Goal/vision-orientedness.....	60
2.5.4.2. Salient and facilitative structure .....	61
2.5.4.3. Participant ownership and perceived behavioural control .....	62
2.5.4.4. Clear perception of progress .....	62
2.5.4.5. Positive emotional loading .....	63

2.6. Formative assessment and instructional feedback: differentiation .....	63
2.6.1. Definition of feedback .....	64
2.6.2. Definition of assessment .....	67
2.6.2.1. General classification of assessment.....	68
2.6.3. Error correction .....	70
2.6.3.1. Error correction for learning.....	72
2.6.3.1.1. Self-assessment.....	76
2.6.3.1.2. Peer-assessment .....	79
2.6.3.1.3. Mentoring .....	82
2.6.3.1.4. Triangulación de actividades de evaluación y retroalimentación .....	86
2.6.3.1.5. Evaluación sumativa.....	88
2.6.3.1.6. Diseño de actividades para la retroalimentación y la evaluación de errores ..	92
2.7. Factor Combination.....	99
2.7.1. Interrelation among language skills .....	99
2.7.2. Interrelation among learning, autonomy and motivation .....	101
2.7.3. The role of formative assessment and instructional feedback .....	102
3. Study objectives and research questions .....	106
THE STUDY .....	111
4. Contributions and innovations of this study.....	111
5. Metodology.....	116
5.1. The paradigm of mixed methodology in action research .....	116
5.2. Participants .....	119
5.3. Research instrumentos .....	122
5.3.1. Questionnaires .....	122
5.3.1.1. Initial questionnaire .....	123
5.3.1.2. Pretest-posttest.....	124
5.3.2. Discussion groups .....	128
5.3.3. Researcher-teacher's portfolio.....	129
5.4. Data Analysis Procedure.....	130
5.5. The didactic proposal .....	131
5.5.1. Pilot project.....	131
5.5.2. Self-assessment of writing .....	131
5.5.3. Self-assessment of speaking.....	133
5.5.4. Peer-assessment of writing.....	133
5.5.5. Peer-assessment of speaking .....	134

5.5.6. Mentoring of writing .....	134
5.5.7. Mentoring of speaking.....	135
5.5.8. Summative assessment .....	135
6. Results .....	136
6.1. Knowledge about feedback and assessment in previous courses .....	137
6.1.1. Category: “novelty” .....	140
6.1.1.1. Key words: "better than previous semesters" .....	140
6.1.1.2. Key word: “different”.....	142
6.1.1.3. Key word: “never” .....	143
6.1.1.4. Key words: “teacher time” .....	144
6.1.2. Synthesis of data on knowledge of feedback and assessment in previous courses .....	145
6.2. Results about learning .....	146
6.2.1. Learning: general factors around the didactic proposal (Annex A).....	146
6.2.2. Learning: specific factors about the didactic proposal .....	147
6.2.2.1. Pretest-posttest: influence of the didactic proposal on learning.....	147
6.2.2.2. Regresión lineal: <i>ranking</i> de actividades para el aprendizaje .....	153
6.2.2.3. Evaluación sumativa y aprendizaje .....	157
6.2.2.4. Autoevaluación y aprendizaje .....	160
6.2.2.5. Coevaluación y aprendizaje .....	169
6.2.2.6. Tutoría y aprendizaje .....	175
6.2.2.7. Synthesis of data on learning: specific factors on the didactic proposal .....	182
6.3. Results about autonomy .....	183
6.3.1. Autonomy: general factors around the didactic proposal (Annex B) .....	183
6.3.2. Autonomía: factores específicos sobre la propuesta didáctica .....	184
6.3.2.1. <i>Pretest-posttest</i> : influencia de la propuesta didáctica en la autonomía.....	184
6.3.2.2. Regresión lineal: <i>ranking</i> de actividades para la autonomía.....	189
6.3.2.3. Evaluación sumativa y autonomía.....	194
6.3.2.4. Autoevaluación y autonomía .....	198
6.3.2.5. Coevaluación y autonomía .....	204
6.3.2.6. Tutoría y autonomía.....	208
6.3.2.7. Synthesis on autonomy: specific factors on the didactic proposal .....	214
6.4. Results about motivation .....	215
6.4.1. Motivation: general factors about the didactic proposal (Annex C) .....	215
6.4.2. Motivación: factores específicos sobre la propuesta didáctica .....	217

6.4.2.1. <i>Pretest-posttest</i> : influencia de la propuesta didáctica en la motivación .....	217
6.4.2.2. Regresión lineal: <i>ranking</i> de actividades para la motivación.....	221
6.4.2.3. Evaluación sumativa y motivación.....	226
6.4.2.4. Autoevaluación y motivación .....	228
6.4.2.5. Coevaluación y motivación .....	237
6.4.2.6. Tutoría y motivación.....	243
6.4.2.7. Synthesis on motivation: specific factors on the didactic proposal.....	249
6.5. Results on summative assessment .....	250
6.5.1. The role of consensus in summative assessment through partial notes .....	251
6.5.2. The role of compulsory attendance .....	255
6.5.3. Synthesis on summative assessment .....	256
6.6. Results on directed motivational current .....	257
6.6.1. Directed motivational current .....	258
6.6.1.1. Categoría: “orientación clara a objetivos” .....	262
6.6.1.2. Categoría: “estructura marcada y facilitadora” .....	263
6.6.1.3. Categoría: “sentido de pertenencia y control del propio comportamiento” .....	264
6.6.1.4. Categoría: “percepción clara de progreso” .....	266
6.6.1.5. Categoría: “carga emocional positiva” .....	266
6.6.2. Synthesis on DMC.....	267
7. Conclusions.....	269
7.1. Prior knowledge of assessment and feedback .....	269
7.2. Autonomy.....	270
7.3. Learning.....	271
7.4. Motivation .....	271
7.5. Interaction among autonomy, learning and motivation .....	273
7.6. Summative assessment.....	274
7.7. Weaknesses of the context and the didactic proposal .....	275
7.8. Pedagogical implications.....	276
7.9. Limitations of the study and future lines of research.....	278
Bibliografía .....	279
ANEXO I: MARCOS DE INTERVENCIÓN .....	293
ANEXO II: CUESTIONARIO INICIAL (PROYECTO PILOTO) .....	295
ANEXO III: 1ª GUÍA DE DISCUSIÓN.....	300
ANEXO IV: 2ª GUÍA DE DISCUSIÓN .....	301
ANEXO V: PRETEST.....	302



ANEXO VI: POSTEST .....	305
ANEXO VII: una parrilla de evaluación de la expresión oral .....	309
ANEXO VIII: Formas concretas de evaluación y retroalimentación que se recuerda haber experimentado antes del periodo investigado.....	310
ANEXO A (CD ADJUNTO): 6.2.1. Aprendizaje: factores contextuales en torno a la propuesta didáctica .....	313
ANEXO B (CD ADJUNTO): 6.3.1. Autonomía: factores contextuales en torno a la propuesta didáctica .....	313
ANEXO C (CD ADJUNTO): 6.4.1. Motivación: factores contextuales en torno a la propuesta didáctica .....	313
ANEXO 1 (CD ADJUNTO): Transcripción y audios de las primeras discusiones de grupo .	313
ANEXO 2 (CD ADJUNTO): Transcripción y audios de las segundas discusiones de grupo	313

## Índice de tablas

Table 5.1.: Description of study participants 1 .....	120
Table 5.2.: Questionnaire items for pretest and posttest 2 .....	125
Table 5.3.: Pretest and posttest scales with their Cronbach's alpha indexes 3 .....	127
Table 5.4.: Experimental group and speaking. Summative assessment percentages for the assessment and feedback forms 4.....	136
Tabla 5.5.: Experimental group and writing. Summative assessment percentages for the assessment and feedback forms 5.....	136
Table 6.1.1.: Number of students reporting having experienced forms of assessment and feedback prior to the research period 6.....	137
Table 6.1.2.: Examples of specific forms of assessment and feedback reported to have been experienced prior to the period under study 7 .....	138
Table 6.2.2.: Dependent sample T-test (pretest-posttest). Writing and its influence on learning 8.....	149
Table 6.2.3.: Dependent sample T-test (pretest-posttest). Speaking and its influence on learning 9.....	150
Tabla 6.2.4.: Clasificación por medias de la prueba T (pretest-posttest). Expresión escrita y oral con su influencia en el aprendizaje 10 .....	152
Tabla 6.2.6.: Regresión lineal con las formas de evaluación y retroalimentación de la expresión escrita 11 .....	154
Tabla 6.2.7.: Regresión lineal con las formas de evaluación y retroalimentación de la expresión oral 12 .....	155
Tabla 6.2.8.: Ranking de actividades para el aprendizaje por relación con las medidas de criterio 13.....	156
Tabla 6.2.9.: Prueba T de muestras independientes en la expresión escrita, sumativa - no sumativa 14 .....	157
Tabla 6.2.10.: Prueba T de muestras independientes en la expresión oral, sumativa - no sumativa 15 ...	158
Tabla 6.2.11.: Recapitulación de datos cuantitativos sobre autoevaluación y aprendizaje 16.....	161
Tabla 6.2.12.: Correlaciones entre ítems de aprendizaje para la autoevaluación de la expresión escrita 17 .....	166
Tabla 6.2.13.: Correlaciones entre ítems de aprendizaje para la autoevaluación de la expresión oral 18 .....	168
Tabla 6.2.14.: Recapitulación de datos cuantitativos sobre la coevaluación 19.....	169
Tabla 6.2.15.: Correlaciones entre ítems de aprendizaje para la coevaluación de la expresión escrita 20.....	173
Tabla 6.2.16.: Correlaciones entre ítems de aprendizaje para la coevaluación de la expresión oral 21 ....	174
Tabla 6.2.17.: Recapitulación de datos cuantitativos sobre la tutoría 22 .....	176
Tabla 6.2.18.: Correlaciones entre ítems de aprendizaje para la tutoría de la expresión escrita 23 .....	179
Tabla 6.2.19.: Correlaciones entre ítems de aprendizaje para la tutoría de la expresión oral 24 .....	180
Tabla 6.3.1.: Prueba T de muestras dependientes (pretest-posttest). Expresión escrita y su influencia en la autonomía 25 .....	185
Tabla 6.3.2.: Prueba T de muestras dependientes (pretest-posttest). Expresión oral y su influencia en la autonomía 26 .....	186
Tabla 6.3.3.: Clasificación por medias de la prueba T (pretest-posttest). Expresión escrita y oral con su influencia en la autonomía 27.....	188
Tabla 6.3.4.: Regresión lineal con las formas de evaluación y retroalimentación de la expresión escrita 28 .....	190
Tabla 6.3.5.: Regresión lineal con las formas de evaluación y retroalimentación de la expresión oral 29 .....	191
Tabla 6.3.6.: Ranking de actividades y autonomía por relación con las medidas de criterio 30 .....	192
Tabla 6.3.7.: Correlaciones entre autoevaluación, coevaluación y tutoría de la expresión escrita y la oral en términos de autonomía 31 .....	193
Tabla 6.3.8.: Prueba T de muestras independientes en expresión escrita, sumativa - no sumativa 32 ....	195
Tabla 6.3.9.: Prueba T de muestras independientes en expresión oral, sumativa - no sumativa 33 .....	195
Tabla 6.3.10.: Recapitulación de datos cuantitativos sobre autoevaluación y autonomía 34 .....	199
Tabla 6.3.11. Correlaciones entre ítems de autonomía para la autoevaluación de la expresión escrita 35 .....	202
Tabla 6.3.12. Correlaciones entre ítems de autonomía para la autoevaluación de la expresión oral 36 ...	203
Tabla 6.3.13. Recapitulación de datos cuantitativos sobre coevaluación y autonomía 37 .....	204
Tabla 6.3.14.: Correlaciones entre ítems de autonomía para la coevaluación de la expresión escrita 38 .....	206
Tabla 6.3.15.: Correlaciones entre ítems de autonomía para la coevaluación de la expresión oral 39 .....	207
Tabla 6.3.16.: Recapitulación de datos cuantitativos sobre tutoría y autonomía 40 .....	209
Tabla 6.3.17.: Correlación entre ítems de autonomía para la tutoría de la expresión escrita 41 .....	212
Tabla 6.3.18.: Correlaciones entre ítems de autonomía para la tutoría de la expresión oral 42 .....	213
Tabla 6.4.1.: Prueba T de muestras dependientes (pretest-posttest). Expresión escrita y su influencia en la motivación 43.....	218

Tabla 6.4.2.: Prueba T de muestras dependientes (pretest-postest). Expresión oral y su influencia en la motivación 44.....	219
Tabla 6.4.3.: Clasificación por medias de la prueba T (pretest-postest). Expresión escrita y oral con su influencia en la motivación 45.....	221
Tabla 6.4.5.: Regresión lineal con las formas de evaluación y retroalimentación de la expresión escrita 46 .....	222
Tabla 6.4.6.: Regresión línea con las formas de evaluación y retroalimentación de la expresión oral 47 .....	222
Tabla 6.4.7.: Ranking de actividades y motivación por relación con las medidas de criterio 48 .....	223
Tabla 6.4.8.: Correlaciones entre autoevaluación, coevaluación y tutoría de la expresión escrita y la oral en términos de motivación 49 .....	225
Tabla 6.4.9.: Prueba T de muestras independientes en expresión escrita, sumativa - no sumativa 50 ....	226
Tabla 6.4.10.: Prueba T de muestras independientes en expresión oral, sumativa - no sumativa 51 .....	227
Tabla 6.4.11.: Recapitulación de datos cuantitativos sobre autoevaluación y motivación 52 .....	229
Tabla 6.4.12.: Correlaciones entre ítems de motivación para la autoevaluación de la expresión escrita 53 .....	232
Tabla 6.4.13.: Correlaciones entre ítems de motivación para la autoevaluación de la expresión oral 54 ..	234
Tabla 6.4.14.: Recapitulación de datos cuantitativos sobre coevaluación y motivación 55 .....	238
Tabla 6.4.15.: Correlaciones entre ítems de motivación para la coevaluación de la expresión escrita 56 ..	240
Tabla 6.4.16.: Correlaciones entre ítems de motivación para la coevaluación de la expresión oral 57 ....	241
Tabla 6.4.17.: Recapitulación de datos cuantitativos sobre tutoría y motivación 58 .....	244
Tabla 6.4.18.: Correlaciones entre ítems de motivación para la tutoría de la expresión escrita 59 .....	246
Tabla 6.4.19.: Correlaciones entre ítems de motivación para la tutoría de la expresión oral 60 .....	247
Table 6.5.1.: Reminder of independent sample T test, summative - non summative 61 .....	251
Table 6.5.2.: Independent sample T-test. Summative assessment through compulsory attendance (control group) and non-compulsory attendance with partial marks per day of class (experimental group). Difference in average marks between the two groups 62.....	255
Tabla 6.5.3.: Independent sample T-test. Summative assessment through compulsory attendance (control group) and non-compulsory with partial mark per day of class (experimental group). Difference in average scores for learning, autonomy and motivation between the two groups 63 .....	256
Table 6.6.1.: Correlations between all activities and their influence on learning, autonomy and motivation 64 .....	258

## Índice de gráficos

Graph 6.2.1.: Comparison of T-test means (pretest-postest). Writing and speaking with their Influence on learning 1.....	148
Gráfico 6.2.2.: Regresión lineal y ranking de actividades para el aprendizaje en la expresión escrita en comparación con la expresión oral 2 .....	156
Gráfico 6.2.3.: Comparación de medias para cada actividad en el aprendizaje, con y sin evaluación sumativa 3 .....	158
Gráfico 6.2.4.: Comparación de medias de la autoevaluación para el aprendizaje en el estudio empírico 4 .....	164
Gráfico 6.2.5.: Comparación de medias de la coevaluación para el aprendizaje en el estudio empírico 5 .....	172
Gráfico 6.2.6.: Comparación de medias de la tutoría para el aprendizaje en el estudio empírico 6 .....	178
Gráfico 6.3.1.: Comparación de medias de la prueba T (pretest-postest). Expresión escrita y oral con su influencia en la autonomía 7.....	188
Gráfico 6.3.2.: Regresión lineal y ranking de actividades para la autonomía en la expresión escrita en comparación con la expresión oral 8 .....	193
Gráfico 6.3.3.: Comparación de medias para cada actividad en la autonomía, con y sin evaluación sumativa 9 .....	196
Gráfico 6.3.4.: Comparación de medias de la autoevaluación para la autonomía en el estudio empírico 10 .....	200
Gráfico 6.3.5.: Comparación de medias de la coevaluación para la autonomía en el estudio empírico 11.....	205
Gráfico 6.3.6.: Comparación de medias de la tutoría para la autonomía en el estudio empírico 12 .....	211
Gráfico 6.4.1.: Comparación de medias de la prueba T (pretest-postest). Expresión escrita y oral con su influencia en la motivación 13.....	220
Gráfico 6.4.2.: Regresión lineal y ranking de actividades para la motivación en la expresión escrita en comparación con la expresión oral 14.....	223

<b>Gráfico 6.4.3.: Comparación de medias para cada actividad en la motivación, con y sin evaluación sumativa 15</b> .....	227
<b>Gráfico 6.4.4.: Comparación de medias de la autoevaluación para la motivación en el estudio empírico 16</b> .....	231
<b>Gráfico 6.4.5.: Comparación de medias de la coevaluación para la motivación en el estudio empírico 17</b> .....	239
<b>Gráfico 6.4.6.: Comparación de medias de la tutoría para la motivación en el estudio empírico 18</b> .....	245
<b>Graph 6.5.1.: Reasons for preference for summative assessment 19</b> .....	253
<b>Graph 6.5.2.: Reorganization of scores in graph 6.5.1. according to the experimental group or the control group 20</b> .....	254

## Índice de figuras

<b>Figure 5.1.: Code for self-correcting errors in writing (García Pujals, 2013) 1</b> .....	132
<b>Figura 5.2.: Fragmento de redacción para la autoevaluación con código metalingüístico 2</b> .....	133

# THEORETICAL BACKGROUND

## 1. Introduction

In recent years, interest in why learners learn a foreign language has shifted and increasingly focused on how they learn that language, i.e. the processes by which learning takes place. This involves focusing attention on a variety of factors in the process: the development of interlanguage, the type of learner errors and their causes, the learner's social and emotional adaptation to the new language and its culture, the number and type of activities to which learners are exposed inside and outside the classroom, their reactions to techniques and methods in the classroom, as well as their experiences with the language (Oxford, 1990).

This approach requires the use of assessment procedures consistent with this emphasis on processes (Bordón, 2006). However, it is possible to find different ways of assessment and feedback among foreign language teachers, which shows a relative absence of consensus on what is assessed and how.

In addition, the presence of assessment criteria considered valid in traditional teaching, received by the same teachers when they were learners, continues to be observed, indicating that current forms of assessment come from models based on how other teachers assessed in the past. Thus, learning assessment is often reduced to summative assessment, reflected in written tests or other instruments leading to the issuance of grades. This accrediting function of assessment, which controls and grades more than assesses or provides feedback, emphasizes the product to the detriment of the process (Pérez, 2008).

Another disadvantage of the traditional emphasis on summative assessment through tests or other examinations is that they do not always succeed in contextualising the communicative situation. Therefore, the implementation of the communicative approach to the understanding of meanings in real communicative situations is undermined.

Another detected tendency is to pay too much attention to the negative part of the assessment, such as difficulties or errors, without taking into account the achievements, progress and strengths of the learner in their learning, which are a source of motivation and provide more information about interlanguage.

What has been said so far about assessment suggests the need for a change in the traditional teaching and learning practices still in place, especially in the way of assessing (Bordón, 2004: 1001). It is the teacher who can promote this change in classrooms and centres by deepening their knowledge about assessment as a didactic element (Pérez, 2008).

Something similar happens with teaching of writing and speaking, understood in all its complexity and according to text conventions depending on circumstances. Although teaching

of writing and speaking has been widely researched in the field of didactics of foreign languages, it cannot yet be said that their explicit presence in the classrooms of Spanish as a foreign language has become widespread. In addition, the mastery of both skills requires self-regulation, understood as the ways in which a person activates and maintains cognition, affectivity and behaviour, and systematically orients them to learning objectives, for example, organizing and codifying information to be learned, attending and concentrating on instructions and creating positive learning conditions (Henry, 2014: 101). Research has often stressed the importance of revision and reflection, which should characterise written composition and speech. Although both processes do not always imply substantial modifications, they do bring with them a constant self-assessment on the part of the student him or herself.

Revision and reflection are processes that involve the sub-processes of detection and identification of problems, as well as the mastery of correction strategies and eventually even planning of objectives. One reacts, therefore, to the awareness that something is wrong, or at least can be improved, in one's own oral or written discourse. The causes of errors are examined, as well as knowledge in long-term memory, in order to select an intervention procedure and produce a change for the better in one's own interlanguage (Cassany, 2005).

Despite the proven importance of reflection and revision, traditional teaching methods, with a focus more on the teacher than on the student, have been preventing students from thinking and learning independently, which has also affected the correction of errors and their implications, such as reflection, self-assessment or planning objectives. However, more is now expected and even demanded from learners than has been the case so far. Learning from what teachers teach is not enough, which means that it is important to learn autonomously.

As a result, more and more teachers accept the learner-centred approach. According to this approach, both teachers and students are involved in the teaching-learning process and, thus, students have more opportunities to practice the four basic skills efficiently. All this requires a change in the role of the teacher and the ability to be an autonomous learner, which is the ultimate goal of language learning. Consequently, interest in fostering autonomy has continued to grow since the early 1970s (Chuan, 2010).

In fact, our society is currently undergoing a series of changes. With the profound revolutions in science and technology, our society has entered the age of knowledge, in which the trend towards globalisation has become inescapable. Education, which is expected to adapt to changes in society in order for it to continue to develop, is confronted with unprecedented technological changes. For example, several formats of educational practices already take virtual spaces to make themselves available to the needs of learners and, therefore, education will achieve its objectives better than ever: education for employment, for life, for the world, for personal growth or for mere pleasure.

Faced with this situation, the role of teachers has ceased to be dominant, the relationship between teachers and students is no longer simple or one-way, and the processes of education are increasingly active, truly bilateral and place the learner at the centre. In short, lifelong learning is becoming a necessity in today's and tomorrow's society, and autonomous learning has become a demand of society (Chuan, 2010).

This can be seen in the growing number of studies that pursue the objective of training students in autonomy, in order to improve their learning and use of the language. In these studies, emphasis is placed on the use and value of strategies, their conscious and specific application is encouraged, as well as their transfer to other contexts, in order to allow students to control their performance and assess the effectiveness of the strategies used, so that they consider the factors that affect their learning and discover the most appropriate strategies according to their learning style.

This trend is based on the consideration that, if learners are aware of, and take responsibility for, the selection, use, and assessment of their learning strategies, then they will be more successful in their learning, optimizing classroom time, completing tasks more effectively, becoming more aware of their individual learning needs, taking more responsibility for their own learning, and increasing the use of strategies outside the classroom. In other words, the ultimate goal of teaching learning strategies is to enable students to take control of their own learning process (Chuan, 2010).

On the other hand, classroom conditions are dynamic and, for learners to control their own learning in terms of progress and challenge here and now, both learners and teachers will have to share the responsibility for researching and reflecting on collaborative teaching-learning practices. This inclusive approach has the potential to maintain motivation and leads to success in learning (Coyle, 2014).

Nonetheless, motivation, which is associated with the will to achieve something and the certainty that the ability to do so is there, which in turn are two essential components of autonomy, is in itself insufficient for success in learning if practice opportunities for setting clear objectives are not offered. In foreign language teaching, university students are often highly motivated for academic success and have certain career goals in mind. However, their progress may be hampered by lack of experience with foreign language learning, inadequate resources or poor support to the learning process. As a result, their motivation must overcome challenges related to their personal, academic and linguistic development (Malcolm, 2011).

A daunting challenge for many teachers is also the fact that there are no formulas, recipes, lesson plans, or textbooks to help promote autonomy among their learners, nor all that it implies. What does exist are certain factors in their educational context that can work against autonomy, such as the assessment system established by the educational institution, the

curriculum, the learners themselves and their beliefs, professional colleagues with different perceptions of their role as teachers, or the university's own management.

In an exam-oriented system, learners are denied the fun of learning through discovery because there is no time or place for error in this type of learning community. And yet, expectations of teachers' expertise with assessment are rising, while scientific literature seems to indicate that such expertise is non-existent. Teachers' lack of knowledge about instructional feedback and formative assessment may have led to inaccurate assessment of students, as well as a barrier to students reaching their full potential (Everhard, 2015).

In addition, testing different ways of meeting institutional requirements and overcoming constraints is crucial for effectively integrating self-directed language learning into the curriculum. Experience shows, however, that finding solutions related to institutional criteria without limiting learner autonomy is far from being a simple process (Toogood and Pemberton, 2002). This effort is still fruitful, as students react very positively to the opportunity to control their own learning on the condition that they are offered sufficient time and support (Karlsson, Kjisik and Nordlund, 1997; Lee, 1998).

In this regard, the value of correcting errors in terms of foreign language teaching continues to be the subject of diverse opinions among the teaching community, opinions that are often based on intuition and, at the same time, on the experience of each (Bordón, 2006; D'Aquino and Ribas, 2004). Its effectiveness has, in fact, been both questioned and defended by teachers and researchers (Bordón, 2006: 295; Cassany, 1993: 26; Torijano, 2004: 9) throughout the history of foreign language learning, and even considered counterproductive depending on how it is carried out (Abello, 2004: 78; Dörnyei, 2001: 124).

In addition, among those who use correction methods in their classrooms, we find corrections tending towards laxity and others, on the contrary, too strict. Similarly, recent years' research on error correction has yielded a variety of data on the suitability of the ways in which students are corrected, resulting in sometimes conflicting positions, as we noted. For example, detractors of error correction argue that it focuses too much on formal aspects and forgets the quality of communication, and that from an affective point of view it causes anxiety, frustration and loss of motivation. What does seem to be consensual is that the extremes are not very effective in practice.

As proposed by D'Aquino and Ribas (2004), this dissertation is based on the assumption that error correction is a useful activity, provided that it is properly practiced. In fact, the positive view of errors must be fostered, as this is part of the process of learning a foreign language and, moreover, it is unavoidable (Bordón, 2006). Within this framework, the spoken and written productions of learners provide a firm working basis for their errors and the suitability of a



feedback or assessment technique must be confirmed after having been implemented in a real classroom context.

Thus, this study arises from the identified need in the classroom to increase dedication to written expression, in its essay version, and to oral expression, in its presentation version. Specifically, the Spanish as a foreign Language (ELE) and Business Spanish (ENE) manuals of the five official adult education centres in Germany involved in this study do not deal with writing and presentation tasks in a proportional way to institutional assessment tests. In fact, written examinations allocate between 20% and 33% of the points to a writing task, and presentation as an oral exam may well account for 25%, 30% or even the total of the final assessment.

Moreover, in terms of the expectations of the labor market, to which students devote their efforts (Bordón, 2006), writing and presentation skills of those who apply for employment are nowadays taken for granted (Aguirre, 2011; Gómez de Enterría, 2009; Llamas, Martínez and Taberero, 2012). This work on writing and presenting should derive maximum benefit in terms of time and effort, since the five educational contexts of this thesis dealt for the empirical study with oral and written production tasks added to those of the manuals and, therefore, to their curricular requirements.

In light of this view, the research topic to be addressed in this study revolves around the influence of four types of assessment and feedback in the classroom for written expression (writing) and oral expression (presentation): self-assessment, peer-assessment, mentoring and summative assessment. By self-assessment we mean the assessment of one's own knowledge and skills; mentoring implies a review of achievement and potential for improvement between teacher and learner that leads to the setting of learning objectives; and peer-assessment or peer review involves mutual help between learners to overcome difficulties with the target language. Throughout this thesis, we have preferred to use the term "peer-assessment", even though the teacher is involved at the end of the peer-assessment process just in order to revise it, as we will explain in the theoretical section 3.6.3.2.2. and we will also describe it in the empirical study in sections 5.5.4. and 5.5.5. As noted above, summative assessment focuses on obtaining information about the product of language learning from test candidates.

In particular, it would be very interesting to find out how the first three ways of assessment influence students' perceptions of their autonomy, learning and learning experience. In addition, the summative assessment of writing and presentation tasks, on which students receive feedback during the semester, could cause their perception of autonomy, learning and motivation to improve or worsen.

The theoretical concepts consulted suggest that, by identifying and describing the link between any of the four types of assessment or feedback and the students' control over their own learning process, it is possible to identify the didactic implementation that best reinforces their autonomy after being given the most appropriate feedback or assessment for their self-correction of productive skills. The resulting perception of success fosters motivation among learners, because they perceive an evolution in their learning. At this point, it makes sense to test the four types of assessment and feedback in a real classroom context, in order to draw conclusions from empirical experience. The way to achieve this has been, in our study, to administer a questionnaire and conduct group discussions. In this way, we will detail students' perceptions of the types of assessment and feedback and how they influence their autonomy, learning and motivation.

For the empirical study of this thesis, the sample integrates 11 groups of mostly German learners (Annex I) of Spanish as a foreign language, in five centres of formal education for adults in their own country. A total of 97 students are enrolled in these contexts. With a few exceptions, the mother tongue of almost all of them is German, their second language (L2) is English, and finally, Spanish is their third language (L3).

From now on, the theoretical framework on which the initiative of this study is based will be provided, which will allow us to concretize the objectives of this research, and then present the used methodology. The state of the art on the effects of assessment and feedback of errors on autonomy, learning and motivation will give way to data analysis, which will finally lead to the conclusions.

## **2. Literature Review**

In the sub-sections of this section we will define the theoretical concepts on which the empirical study of this thesis is based and explain their relevance for foreign language teaching and learning. In this same order, first the writing skill and the speaking skill as the basis for the didactic proposal with formative assessment and feedback on errors will start the route through the theoretical concepts. Once this theoretical nucleus has been presented, we will move into the constructs of motivation, autonomy and the development of interlanguage, understood as evidence of learning, to conclude with a reflection on the interrelation of these three constructs within the framework of formative assessment and feedback and correction of errors in writing and speaking.

### **2.1. The writing skill**

In this sequence of subsections, a brief overview of what writing is in general terms will first be given, and then the perspective of written production from the point of view of foreign language

learning. It will be followed by a description of their characteristics and functions, expressed in types of documents and activities for writing, with their use and objectives in this study, together with their connection with other skills, and it will be justified why writing deserves special attention in the teaching-learning of Spanish as a foreign language.

### **2.1.1. Definition of writing**

We can describe writing as a process of expression of one's own person by means of which personality traits are transmitted, previous investigation into one's own being and linguistic traits that will allow the abstract to materialize in an ordered and structured document that gives rise to an intelligible message. This is expressed in the following definition:

Una foto, un vaciado, eso es escribir. Cuando intentamos expresarnos, comunicarnos por escrito, buscamos, miramos, leemos y vamos incorporando partes del mundo a nuestra mente. Allí van fraguando, mezclándose con la experiencia, con el saber y con el saber hacer. Todo eso es lo que se remueve cuando luchamos con las palabras, con la organización de la sustancia que intentamos traducir en letras, líneas, páginas. Lo que queda en el papel es ese volcado a esa foto de todo ese quehacer acumulado (Fernández. S., 1991. En Díaz y Aymerich, 2003: 8).

According to this definition, writing becomes a personal process, as it gives the student the opportunity to share something of their personality with others. They are confronted with their own being, they take their linguistic knowledge to the limit to capture this complex amalgam on the page, in the form of something intelligible, capable of being ordered and structured to communicate it through its integration into a message. Thus, the process is concentric and depends on the writer whether what he orchestrates, structures, and expresses ultimately becomes communicable and, therefore, capable of being part of a message.

Moving on to the field of foreign language teaching, we speak of writing as one of the language skills, these being understood as the ways in which the use of the language is manifested. Although this production of written language is fundamentally based on verbal language, it can also include graphics, maps and even mathematical formulas. From a communicative perspective, the use of written expression in the classroom affects the relevance of the written code as a communication tool and attends to the processes involved in the creation of texts. For this reason, the learner needs to know the morphosyntax and vocabulary of the Spanish language to the point that their writings are not only grammatically correct, but also that discursive elements, such as cohesion and coherence, are kept under control. It is, therefore,

a process in which the writer gives a structure to their expression in order to turn it into something that can form part of a message in a communicative context.

As for the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR. Council of Europe, 2001), it includes it among the communicative activities, as it is a learning activity for the learner to communicate using the target language. The CEFR therefore gives a pragmatic orientation to this skill, since it proposes the use of the language to achieve something related to the interests and needs of the student. However, a distinction is made between pre-communication activities, which are used to work with language structures and functions; and communication activities, which pursue the objective of improving communication skills in a holistic manner. These last activities of communication for writing were the basis on which the forms of assessment and feedback that have been analysed in this thesis were implemented. The reason is that communication through writing requires the learner to know the rules of morphosyntax and lexicon, as well as the control of elements of discourse such as cohesion and coherence, so that their language production is correct and intelligible, as will be detailed in the following sections.

### **2.1.2. Characteristics of written discourse**

Writing requires greater control over the production of discourse (Bravo, 2015), since in writing there is a greater presence of linguistic elements themselves, as they lack non-verbal elements such as facial expressions (among other gestures), the tone or intensity of the voice, as well as intonation, pauses or rhythm (Pinilla, 2004). The absence of a common context demands greater explicitness, be it through graphic resources, connectors, greater precision and variation in lexicons, deictics and, in general, greater coherence and cohesion. In addition, sentences are longer and complete, with frequent subordination, higher level of formality and integration of messages in paragraphs and texts.

Given these general characteristics, the communicative competence of the foreign language learner will be conditioned by the mastery of a series of skills and abilities that Gómez de Enterría (2009) summarizes in: grammatical competence, which includes specialized and general vocabulary, syntax and morphology; sociolinguistic competence, which is understood as the comprehension and production of appropriate formulas and statements; discursive competence, or production of cohesive and coherent oral or written texts in their context; and strategic competence, or mastery of verbal and non-verbal communication strategies that compensate for the lack of knowledge.

To this end, the transition from declarative knowledge to procedural knowledge becomes necessary, moving in this case to communicative competence with its four elements of real

communication: grammatical or linguistic competence, i.e. the use of the code; sociolinguistic competence, or adaptation of language productions to the context in which they take place considering the participants and the conventions in their culture; discursive competence, i.e. cohesion between linguistic elements so that they show coherence in an oral and written text with meaning; and strategic competence, i.e. mastery of both verbal and non-verbal communication strategies that compensate for gaps in knowledge and bring efficiency to communication (Moreno, 2011).

As for the specific characteristics of written discourse, the learner must acquire a series of knowledge of the language system for the mastery of writing in both everyday and professional discourse and communication. Following Cassany (2005: 22-23) and Eguiluz and Eguiluz (2004: 1.014-1.015), this knowledge can be grouped into five aspects: adequacy, coherence, cohesion, grammatical correction, as well as variation and style.

- By adequacy we mean the type of content in which the text is written, which may correspond to the standard or be dialectal, generational or slang. In addition to the register used, it may be formal or informal, subjective or objective, or with a high degree of lexical specificity or not. The communicative purpose of writing (requesting data, informing, complaining, etc.) must be in accordance with the conventions and discourse of its kind (letter, news, instance, etc.).
- Coherence is about structuring the message according to the relevance of the information and in a concrete way according to gender-specific conventions (introduction, elaboration, conclusion, etc.), which contributes to the structuring and organization of meanings of the text. The parts of the text must be identifiable, include all the information so that each message is understood and, therefore, it must be possible to retrieve any implicit message without difficulty.
- The cohesive forms with which sentences in a text connect to each other can be of different types: links between sentences contain juxtapositions, conjunctions, and speech markers; supra-orational discursive connectors help identify parts of the text; the variety of punctuation signs, used correctly, promotes comprehension; and anaphoric and deictic pronouns refer back to key information elements without repeating them.
- Grammatical correction involves mastery of morphology, spelling and syntax. On the other hand, the used lexicon must be found in official dictionaries.
- The fifth and final aspect, variation and style, refers to the rhetorical skills and style of a text. It includes details such as diversity, complexity and lexical, syntactic, morphological and phraseological precision, with chunks and rhetorical figures, as well

as synonyms and words of less common use. All this implies a certain assumption of risk on the part of the writer.

### **2.1.3. Importance of writing in learning**

Apart from the basic advantages that writing provides for the learner in terms of possible bureaucratic management and survival in the professional environment, or for example of exchanges in social networks of various kinds, this skill ensures their belonging to certain social groups (Cassany, 1993) with which he/she identifies and intends to communicate. Within this framework, however, there is still no specific consensus between what should be taught in the Spanish language classroom and what is actually taught.

On the one hand, some opinions advocate the inclusion only of those types of texts that the learner must also produce in their mother tongue, such as diaries, formal or informal letters or emails, lists, recipes, internal business communication or job applications. On the other hand, it is also argued in favour of the mastery of the writing skills also to satisfy intellectual needs, which include the desire to express one's own thought in writing in the foreign language in a similar way as would be done in the mother tongue (Sánchez, 2009).

This last perspective justifies the use of the writing skill as a platform in which students broaden their repertoire of complex language structures, specific vocabulary, registers and standard phrases, which they apply by organising the ideas of their discourse with coherence, cohesion, adequate style, as well as pragmatic and socio-cultural aspects which are reflected in the adequacy (Cassany, 2007).

These benefits are also transferable to one's mother tongue. Therefore, it is not only a question of progressing in the target language, but also of acquiring knowledge and tools for the improvement of one's expression both in private life and in the professional environment.

We must not forget, moreover, the protagonism conferred by the writing skills in the classroom to the most quiet students, who turn this skill into their vehicle of communication in the foreign language during the learning process. This benefit is especially observed in collective and silent cultures, with strong hierarchies or where there is a certain fear about errors because of their social implications, for example, in Asian students and, to a lesser extent, in Germans.

But, regardless of the aforementioned lack of consensus on the most appropriate types of texts and when or to whom they benefit, writing should become a necessary protagonist in two kinds of exercises: preparatory and communicative (Díaz and Aymerich, 2003). Preparatory exercises are essential for the practice and consolidation of concrete structures and lexicon, also in the communicative approach, before tackling the more complex task of writing a type of text. On the other hand, communicative exercises with written expression no longer use

writing as a tool, but as an end in itself: the aim of transmitting a message in a given communicative context.

In this sense, especially in a foreign language, the expression of ideas both orally and in writing entails the additional difficulty that everything included in contents and perspectives takes on a complex character: linguistic, sociolinguistic and pragmatic aspects that often escape cognitive control. However, writing has two other general advantages: space and time.

The advantage regarding space is that writing allows us to physically frame the concrete communicative process, to put boundaries that allow us to reflect, organize and settle our knowledge. That is why written expression offers the opportunity to store knowledge briefly without overloading memory, thus allowing concentration on analysis, reasoning and reflection that foster the evolution of learning (Cassany, 1999).

The advantage in terms of time is that, since it is a form of deferred communication, immediacy is not so decisive for the interlocutors, thus leaving room again for a more reflective and complex delivery of messages at the cognitive level. In addition, this spatial-temporal framework allows the planning and subsequent production of the text, as well as its review (Bordón, 2006).

At a more specific level, we previously noted the factor of the lower memory overload during written expression. Well, writing is an essential resource for the acquisition of new knowledge and of the rest of skills (Sánchez, 2009), "a tool for mediation in the acquisition of any content and skill, far beyond a communicative skill that is the object of learning" (Cassany, 2004: 917), since the effect of retention often increases when we can record new information by writing. But not only registering information favours its retention, but also the opportunity to manage the registered information by organising it, providing it with structure, as we would do when writing a text of any kind. This is how written expression allows us to use our concentration to analyze, reason or reflect, which implies the development of our intellect (Cassany, 1999).

Another feature of the advantages of written speech is the framework it provides for reflection, as mentioned above. Within this framework, we use prior knowledge of the target language and reference materials to put what we have learned into practice, so that we can acquire these lexical or grammatical contents through practice in a communicative context that is realistic. It is a space-time frame of reflection in which we pay attention to the linguistic form and its meanings, as would be the case when narrating an anecdote by e-mail with the past tenses (Long, 2003).

The last point we mentioned earlier about the importance of written language in learning is that it allows for unhurried review, both in real time and a posteriori. We formulate hypotheses, extract data from our memory, carry out consultations, corroborate hypotheses, revise again

what is written, reflect, erase, correct errors, in other words, we monitor our written production so that it projects our communicative objectives in the target language, without the immediacy of oral speech (Bravo, 2015). In addition, the review process can be carried out by the student on their own, with their teacher or with peers, as we will see in the sections on feedback and assessment.

The reflection and review that, in a special way, allows writing are supported if we apply a focus on the process rather than on the product (Sánchez, 2009). The focus on the product is the outcome of the drafting, i.e. the type of resulting text. On the other hand, the focus on the process, which has evolved the most and on which we base our didactic proposal with forms of assessment and feedback, is also focused on the resources and strategies applied during writing, not only on the product of writing.

With the focus on the process, the aim is to allow the learner to experience improvements in their writing habits, that is to say, to see that their cognitive processes involved in the writing of drafts are activated, as well as in the development and review of their ideas for the redrafting of the scheme that will give rise to their text. Grammatical correction, lexical precision and syntactic order are refined in this process, in which thought focuses both on these formal aspects and on imagination and creativity, which together will give rise to the final writing. If this communication activity is perceived as significant, it will stimulate the interest and motivation of the learner (Sánchez, 2009).

In the final phase of reviewing the writing, the teacher and classmates may be involved through some form of assessment or feedback. The student will have revised the text already, but will again check the correctness of the whole, including subtle details such as spelling and punctuation, or make content modifications until his ideas have been embodied as intended (Moreno, 2011; Oxford, 1990).

In spite of what has been said so far about the importance of writing in learning, the presence of this skill is still scarce in manuals and curricula, in which "the weight that communicative approaches generally give to oral communication has a strong influence" (Sánchez, 2009: 20). As a result, less time is spent in the classroom on written production, thus reducing it to a complement of the other skills. It is also influenced by the perception by teachers and learners that this is an individual and complex activity that is carried out in silence with an amount of time and effort that is boring.

In conclusion, although it is possible to write both inside and outside the foreign language classroom, little writing is taught (Sánchez, 2009). For this reason, it is often necessary to provide the opportunity to practice written production in the form of instances of communication for which written discourse is genuinely necessary (Bravo, 2015) and, especially, in which reflection on language during the practice of writing helps to strengthen this skill. This would



also involve situations in which learners experiment with different learning strategies and reflect on their effectiveness in order to improve the way in which they learn by becoming aware of their effectiveness (Giovannini, Rodríguez and Simón, 2001).

In short, at both the linguistic and strategic levels, the detection and repair of possible shortcomings is only possible when they are consciously addressed. A useful tool for this purpose is the correction systems that allow us to recognise and repair our own errors, thus encouraging self-assessment (Llamas *et al.* 2012), as we will see in the section on error correction.

#### **2.1.4. Writing tasks**

Considering communicative activities such as those learning activities in which language is at the service of communication according to the needs and interests of the learner, we observe the pragmatic objective of using language to achieve something (Council of Europe, 2001).

We distinguish two fundamental purposes of the writing tasks, according to the type: tasks for acquiring the language, in which the language is used as a practice tool; and writing tasks as such, in which writing is an end in itself and therefore pursues the composition of a text with which a message is transmitted in a communicative context (Díaz and Aymerich, 2003).

We are particularly interested in writing tasks as such for this research project. The CEFR (Council of Europe, 2001) presents a number of activities for communicative interaction in the form of written texts which may well be found in the real world and which students may therefore need in the future for work and personal life: articles for magazines, newsletters or newspapers, whether for schools, universities, in-house or media; open answers in questionnaires or forms; texts for posters to be displayed; reports or memoranda in or for a company; writing for creative, professional or private exchange, e.g. on social networks or the web 3.0 in general; letters or e-mails in the private or business environment; and taking notes on which to base any of the mentioned texts.

A estas actividades, de Tomás (2004) y Bordón (2006) añaden otros ejemplos de textos escritos con una función comunicativa, como escribir postales, solicitudes de empleo, reclamaciones, bajas o altas de algún servicio, anuncios de venta o alquiler y notas con las que ofrecer instrucciones, informar o pedir algo a alguien en contextos privados o profesionales. Por último, Fernández (2004) nos aporta los objetivos comunicativos de los escritos propuestos, que pueden ser la reacción a otro escrito con la que se opina, aconseja, se rebate una idea, se dan instrucciones o simplemente se narran experiencias, además del desarrollo de un tema dado.

However, for the optimal development of writing skills in the proposed texts, there are activities to prepare a text, according to the approach on the process we mentioned. It is necessary, for example, to analyze the communicative context with the topic in question, the sender, the addressee and the objective; to make a draft in which the ideas are noted down, perhaps organized in the form of an outline and completed with information search; and finally to write the first version. But the writing activity does not end here, as it is still necessary to revise, restructure and correct the text before taking it for definitive with some final editing (Muñoz, 2006).

It should therefore be noted that mentoring in which the teacher assists the students, peer-assessment in which the students write and correct themselves together or self-assessment to autonomously review the process and product of writing are fundamental practices throughout the writing process.

## **2.2. The speaking skill**

Speaking as a productive skill shares many features with writing because of the use of the same code, although there are obviously certain particularities (Pinilla, 2004). We will focus this section especially on these particularities of speaking that differentiate it from writing. Thus, we will define the speaking skill and refer to the characteristics of oral discourse and then move on to argue the importance of oral expression in language learning and in this doctoral thesis. We will finish the section with the different uses that this skill can have in the foreign language classroom.

### **2.2.1. Definition of speaking**

Oral communication involves producing sounds that the interlocutor perceives and processes in real time in his brain (Bravo, 2015). Moreover, speaking implies intentionality, in other words, the awareness of why and for what we speak (Vázquez, 2000). Moreno (2011: 324) refers to these sounds and the intentionality of speech with her definition:

Hablar es un proceso cooperativo natural entre un(os) emisor(es) un(os) receptor(es) que emiten, procesan e interpretan un mensaje oral en un contexto compartido y en una situación en la que los significados se negocian.

The speaking skill implies correct fluency, that is to say, to communicate to a concrete interlocutor with certain rapidity and spontaneity what is thought and felt in a given moment, without long delays due to the excessive control of the own speech. Naturally, this means at

the same time processing the information quickly in order to react. In this sense, fluency or competence in oral expression implies being competent at a sociolinguistic level to transmit messages that are adequate to the expectations of the interlocutor in the communicative situation, having the discursive competence to comply with the rules that shape the messages, as well as strategic competence to solve the problems derived from shortcomings in the two previous ones (Vázquez, 2000).

In terms of speaking as one of the communication activities, communicative situations in which the speaker produces a speech or transmits a message by himself or herself, and communicative situations in which he or she also plays the role of listener in an interaction, are commonly taken into account. In the first case, that of oral speech itself, it is a matter of processing and transmitting information. In the second case, that of oral interaction, exchange and negotiation are also included (Pinilla, 2004).

According to these facts, we commonly speak in an interaction with immediate reactions, although these may also be delayed in time (lecture, answering machine message) or not take place (news, political speeches). In any case, it is a question of filling an information gap in diverse contexts such as negotiations, debates, interviews, informal talks, etc. (Vázquez, 2000).

The form of oral communication that we analyze in our empirical study is the oral presentation, although the feedback from it is an interaction aimed at benefiting any kind of oral communication in the future. It is a communicative act that consists of clearly and orderly presenting a series of ideas on a specific subject, depending on the level of competence, with the purpose of informing, arguing or also convincing, which includes more or less specific descriptions on the subject or anecdotal accounts and own experiences. It requires, therefore, a preparation on the subject that must be presented in order to develop it in a progressive and well articulated way (Álvarez, 2005). We find ourselves, then, before an oral discourse that takes the form of a sustained monologue, in which there are no interruptions and the interaction is left for the end in form of feedback on the performance of the task (Bravo, 2015).

### **2.2.2. Characteristics of oral discourse**

Although several characteristics of oral discourse coincide with those of written discourse and we will not repeat them here, speaking is basically different from writing in that information is transitory and must therefore be processed in real time, predominantly immediate and spontaneous to plan and formulate statements, which results in a greater presence of redundancies to reformulate or repeat information. Other characteristics that both skills (written and oral) share are that of transferring information and that of maintaining social relations,

although the circumstances and format in which both functions take place differ for each skill (Bordón, 2006).

It is worth adding the psychological pressure implied by the promptness and impossibility of eliminating what has been said, which could also bring with it some undesirable consequence. In any case, speaking is usually followed by feedback from the interlocutor, so that the discourse is shaped within the framework of cooperation according to the reactions of the interlocutors to each statement (Pinilla, 2004). In this context, we are dealing with a skill in which changes of subject are more easily tolerated.

As far as more formal linguistic aspects are concerned, we find several characteristics of oral discourse:

- The graphic resources of writing are replaced in oral expression by phonological resources, which include voice volume, intonation, tone, accent, pronunciation, pauses and their silences.
- On the other hand, we find in this skill a lesser degree of formality and lexical variety, although we see more colloquialisms, vulgarisms, idioms and phrases.
- The lesser syntactic complexity can be seen in the fact that sentences are shorter, simple and even incomplete, joined more frequently by coordination than by subordination (Bordón, 2006), sometimes even disregarding grammatical nexuses, which indicates that concordance is more logical and less grammatical (Vázquez, 2000).
- Paralinguistic elements (facial expressions, gestures, corporal expression, distance between interlocutors and use of space) are not found in written expression, and space-time deictics are not always necessary.
- The Spanish language is, moreover, inclined towards the verbal and the accelerated expression, with great expressiveness also in gestures and mimicry in a discourse that sometimes is far from being linear, where the physical distance is reduced and silences are perceived as irritating or as an invitation to continue speaking. Here, the turn to speak is relevant insofar as the alternation of interventions is decided on the basis of impulses, answers, gestures or an ascending or descending tone (Vázquez, 2000).

### **2.2.3. Importance of speaking in learning**

The relevance of speaking in the communicative approach lies on the fact that one of its main objectives, or perhaps the most important one, is that the learner is able to speak in the foreign language. However, the fact that the communicative approach is applied does not mean that

the rest of the skills, such as writing, should be neglected, since we should not forget that in oral expression meaning often prevails over formal correction (Bordón, 2006).

The development of speaking for communicative competence implies speed, agility and spontaneity in the handling of linguistic resources for the comprehension and transmission of messages. However, in spite of the fact that the student has relatively solid knowledge in the foreign language, he will have to confront the inability to put them into practice immediately, which will make it necessary for him or her to be provided with compensatory mechanisms with which he or she can communicate (Pinilla, 2004).

These compensatory mechanisms refer to communication strategies that involve processes to plan, execute, assess and correct the message (Bravo, 2015). Communication strategies are necessary due to two main factors: a) in situations such as breaks or cuts in communication, due to noise, memory failure or lapses, which restrict the use of language; and b) in cases of deficiencies in other skills such as sociolinguistics, discursive or grammatical. In the described cases, communication strategies increase the effectiveness of speaking by compensating or repairing linguistic deficiencies.

Although the native speaker already uses communication strategies in their mother tongue, it is necessary to work explicitly on them in the foreign language classroom for two reasons (Bravo, 2015): firstly, because the learner is often not aware that he or she already has some strategic behaviour applicable to the foreign language as well, so that he or she faces learning challenges without really knowing how to overcome them; and secondly, because the strategic element is essential for achieving communicative competence at levels close to how a native would communicate.

Thus, there are several communication strategies: asking the interlocutor for help with repetition, confirmation or addition of information; resorting to paralinguistic elements such as movements with one's own body, including mime and gestures; lexical productions inspired by the mother tongue, such as adaptation or literal translation, or in the same target language, such as one's own morphological creations; and resorting directly to the mother tongue, one lingua franca or another, in the hope of being understood. However, among the communication strategies it is paraphrasing what was intended to encourage through the presentations of the empirical study of this thesis.

Paraphrasing, as the most commonly used strategy by foreign and native speakers, consists of restructuring the oral message that is intended to emit in such a way that in the resulting statement the limitations of the interlanguage are overcome. This strategy, the most practiced in the foreign language classroom (Pinilla, 2004), gives rise to the mechanisms of approximation and description.

Approximation implies resorting to an expression or word of the target language which, although not exactly equivalent to the item to be expressed, presents a certain similarity at a semantic level, as would be the case of synonyms, hyperonyms and hyponyms, although there are also approximations of a syntactic nature. Description, on the other hand, provides a definition (although gestural or graphic representations are also possible) of the unknown word or expression, perhaps along with examples, that clarifies what it is.

In short, the development of communication strategies, and especially of description "gives the student a very important certainty and confidence to be able to overcome problems, primarily lexical" (Pinilla, 2004: 888).

#### **2.2.4. Speaking tasks**

Since for the speaking skill the language is used for communicative exchanges that satisfy the needs of the interlocutors, this active process is transferred to the classroom through reality simulation activities. The aim of these activities is for the learners to use the language to communicate in order to reach an objective: to reflect, to solve a problem, to make well-argued decisions, to transmit information or to obtain it, depending on the level of competence being worked on. There are two necessary phases in the oral production tasks (Pinilla, 2004): the first one is assimilation and the second one is creation, that will be progressive.

The assimilation phase requires that the learner first receive language models on which to base their productions. These productions may take place through exercises in which morphosyntactic, lexical or phonological elements are practiced, leading to facilitating activities with which to practice functions of relevant acts of speech for a given communicative objective. The activities, which should be meaningful to the learners, will first present a language example, often a listening exercise, and then invite them to practice segments of that example in a controlled manner. In the assimilation phase, more importance is given to the form than to the content, since it is intended to fix the learning structures, before combining them with others already learned in a creative way (Bordón, 2006).

The creation phase starts again with a production that the teacher directs, without it being as controlled as in the assimilation phase, but offering guidelines that help the student to carry it out. This is the phase in which the oral presentations that served as a framework for the implementation of the feedback and assessment types analyzed in this thesis are included. Finally, in free production students are already prepared for a further step in their communicative competence, entering into a natural, significant and spontaneous production, such as simulations (of later presentations), interviews or role plays.

Each activity in the two previous phases must consist of a pre-activity such as motivation and activation of available linguistic resources, which is significant and meaningful, in such a way that it fills information gaps, thus justifying the communicative exchange. Next, the explanation of the objective of the activity itself and the steps to carry it out will help the learner become more involved by detecting its usefulness. In the actual performance, the task will be contextualized in a reality close to the student, in which the student can truly say what he or she thinks.

Subsequently, the assessment of performance in the task will focus especially on the content, which does not mean that the form is neglected, as it often alters the content. Therefore, attention must also be paid to this alteration of content due to form. And, finally, for the next activity with greater depth, we will encourage the awareness of communication strategies that eventually shorten the distance between the student's ability to express himself or herself and what he or she really wants to express (Jones and Carter, 2014).

There are several types of simulations of reality that can be carried out in the classroom for the development of the speaking skill through authentic communication. Pinilla (2004) mentions dialogues and conversations, debates, playful activities and answering machine messages. Vázquez (2000: 13) adds answers to questions, expression of opinion, instructions, descriptions, practice of pronunciation and intonation, grammatical or lexical explanations among peers, negotiations, brainstorming and presentations.

Special attention will be given to presentations at the end of this section because, together with essays, they provide the basis for the types of assessment and feedback researched here. Presentations are held at all levels, although they achieve greater reach at the advanced levels. It is an exercise that must be prepared with time and commitment, without leaving it to improvisation, an issue that is considered as relevant as the presentation itself. In order to avoid the student taking it as a mere reading aloud exercise, he or she should be offered different options with topics that are interesting to him or her, of which he or she may already know something, so that this nearby reality makes it more attractive to explain it by speaking freely (Pinilla, 2004).

As for types of presentation tasks, we can also find several. Simulations of real contexts that can be created by means of a presentation task are to introduce oneself or a colleague, a product, a process or a reflection both within the company and at a congress for specialists (Moreno, 2011). In these cases, the student plans the information he will expose by means of a scheme, graph, diagram or mental map, which implies activating previous knowledge and assessing which queries (grammatical, lexical, etc.) must be carried out in order to be well prepared (Bravo, 2015).

During the preparation, some aspects that the student has in mind for the presentation are: the duration, for the control of which one must plan the time that each part will need, as well as complementary information that can be added or discarded depending on the time available throughout the speech; the audio experience, i.e. the appropriate volume and clear diction; the support means, which must provide the key words or images that help formulate the planned information; the disposition of the content in such a way that the main and secondary ideas are recognisable, while always separating objectivity from subjectivity; and linguistic aspects such as syntax and lexicon which, in general terms, require precision, clarity and concision, as well as markers of discourse and less subordination (Álvarez, 2005).

Once the aspects influencing effective preparation are clear, it is important for the learner to present the distribution of content in a structured way, which usually involves three parts: introduction, development and conclusion. The introduction presents the topic, the aspects to be dealt with and, depending on the level of language competence of the group, the reasons for its interest. Development corresponds to the exposition of the topic itself, with main ideas containing complementary ideas. Finally, the conclusion involves reviewing the topic by summarizing it or expressing clear conclusions.

Note the focus on the process (Álvarez, 2005) which involves, on the one hand, the planning of the presentation task, since the student must work with the language resources already available, as well as use sources (manual, dictionary, teacher, etc.) to fill gaps. On the other hand, the focus on the process does not end here, but then is evident in the control of one's own production and the application of compensation strategies. That is to say, in producing their own speech, the student will make use of their previous knowledge and of what has been planned, at the same time that he or she will have to apply compensation strategies to transmit their message in spite of the gaps in knowledge. Throughout the process, he or she will assess himself or herself by controlling production and correcting himself or herself if he or she is not satisfied with what he or she produces (Bravo, 2015).

### **2.3. Learning**

The sub-sections of this section will be devoted, firstly, to defining learning in general and to specifying what is meant by learning foreign languages. We will end with a theoretical reflection on the learning process, its dimensions, factors, styles and aspects that differentiate some learners from others, as well as the role of assessment and feedback in learning.



### 2.3.1. Definition of learning

Information processing theories analyze the act of human learning as a four-phase process (Wenden, 1998), namely, selecting information from perceived data, understanding it, storing it, and retrieving it for use:

- **Selecting information:** what we know and learn begins as an input that enters through our sensory organs, that is, what we see, hear, touch, taste and smell is first sent to the temporary memory, where it is selected for processing or is forgotten. Temporary memory receives too much information to pay attention to everything, so it is important that the learner is prepared to select the information to be processed.
- **Understand information:** the selected information is then transferred to short-term memory, where it is transformed into a meaningful symbol, such as a sound, word, or syntactic structure, and then becomes a more permanent representation that is stored in long-term memory. But before that, processing is the basic kind of processing we require to understand and store information. We achieve this by relating what is new to what is already known in our long-term memory. However, for processing to take place, we must first make an effort to keep the information in short term memory before it disappears quickly. This effort involves the repetition of information, in the case of foreign language learning, through practice. But practice does not yet transform information.
- **Storing information:** what transforms information is the processing itself. This takes place through the identification of patterns in information, associations, the identification of deeper meanings, the extraction of knowledge from long-term memory and their relationship to perceived information, which will then be classified in such a way that it is integrated into an existing scheme and finally stored in long-term memory. Inductive reasoning and deductive reasoning are part of this process of information elaboration. But this is not the end of learning, much less acquisition.
- **Retrieve information:** Selected, understood and stored information should be retrievable when needed. In this sense, the practice of successful communication requires that the knowledge learned about the language is quickly recovered, therefore, when the learner is able to produce language appropriately and spontaneously in a communicative task, we can assume that the linguistic items he or she produces have been acquired.

The above process of foreign language learning leads us to the concept of interlanguage, the linguistic system of a non-native speaker. Consensus in research points out that learners construct this independent linguistic system directed by an internal and interconnected mechanism of great influence that, in addition, interacts with the environment in which learning

takes place, with cognitive processes added to the transfer (Han and Tarone, 2014), as we have seen previously. In this sense, the learner's language resources form a complete functional system that grows through differentiation after significant interaction, whether in conversation, when interacting with a computer, or with a written text. The new forms are not only additions to the system, but they modify it and make it develop with the experience provided by the environment. The language that is used, for example, in the classroom environment therefore plays its role in this modification (Larsen-Freeman, 2014).

Let us now understand the classroom as an environment of meaningful interaction and assume that the goal of all learning is to solve problems independently. This objective is achieved through the social and interactive process of problem solving in collaboration with others, such as parents, teachers or peers. However, this process does not take place automatically. To facilitate and motivate it, especially in formal teaching settings, problem-solving interactions should be designed and structured by the teacher to provide the necessary scaffolding. In this way, it is possible to develop the willingness and metacognitive ability for the learner to reflect on the problem for himself/herself ( Ushioda, 2014).

### **2.3.2. The role of the communicative approach, interlanguage and error correction**

According to the premise that the development of communicative competence requires real interaction between learners using language in contextualised and significant situations (Oxford, 1990), at the beginning of communicative approaches, as a rejection of the structuralist approach, more centred on formal linguistic aspects, the aim was to develop the communicative competence of learners at a global level. The aim was for the learner to acquire the target language naturally, but the weakness that the pupils had limitations in their linguistic knowledge was detected and, in this way, communication needs were not met (D´Aquino and Ribas, 2004).

As a consequence, the revision of communicative methods began with the theory of interlanguage (Selinker, 1972), understood as the grammatical features of transition that the student constructs through the production of statements while acquiring the foreign language. Interlanguage is therefore an intermediate stage between the mother tongue and the target language, which also contains its own features not attributable to either of the two. Although this linguistic system specific to each learner is not chaotic, but presents a structure, order and cohesion characteristic of a system, it changes continuously. The change takes place due to the addition of new elements during the progress in the acquisition of the target language.

This progress begins with the learner receiving language input from which he or she uses the target language. When using the target language in a communicative situation, he/she

elaborates hypotheses that are corroborated by a positive and agreeing assessment or feedback, or that are refuted because the communication does not have the desired success, so the hypothesis must be reviewed. For hypothesis review, error correction is understood as a negative assessment or feedback, since it informs the student that their production does not meet the standards of the target language and he or she must seek an alternative to reformulate their message. And these experiences of message formulation failures are essential, because they encourage the learner to concentrate on the formal precision needed for communication to function optimally, both in speaking and in writing.

However, the complexity of the development of interlanguage from input and output correction within the framework of the communicative approach is increased by different dimensions of the learning process, which should be integrated and their interrelationship should be considered (Tassinari, 2015). These are: the cognitive and metacognitive dimensions, as well as metacognitive awareness, attitudes and willingness; affectivity and motivation; learning behaviour and its interrelation with decision-making; and the social dimension of the learning process, which means interdependence (Little, 1991) in the processes of cooperation and interaction. In these dimensions there are success factors that are specific to the learning process and other factors that are specific to the learner as a person, including learning styles, as we will see below.

### **2.3.3. Factors, styles and diversity in learning**

There are diverse contrasts in the ways in which learners approach their learning: learners who concentrate on meaning and learners who concentrate on form; some practice one aspect widely and others change aspects quickly; those who control the process and those who prefer to react to the initiatives of others; those who have high standards of precision and those who have fluent but inaccurate language productions; some explore language functions and others explore its structures (Wenden, 1998). This diversity is due to the natural differences between people who, in the framework of the learning process, may depend on the following factors (Wenden, 1998):

- Age: influences not only the extent, but also the accuracy of knowledge in the foreign language, especially after puberty.
- Aptitude for languages: these are the skills for differentiating sounds with meaning and attributing them to graphemes, as well as identifying grammatical regularities.
- Intelligence: refers more to the ability to reason and learn than to the result of an intelligence test.

- Motivation: if one has goals, whether integrative or instrumental, or language or learning tasks stimulate interest. It usually fluctuates over time.
- Personality: introversion or extroversion, social skills, inhibition, self-esteem, willingness to take risks, anxiety or empathy also influence learning.
- Sociocultural factors: attitudes towards the culture speaking the target language or towards the target language itself, as well as social distance.
- Cognitive style: the ways in which a person perceives, conceptualizes, organizes and retrieves information influence how a learning task is approached.
- Learning style: includes what is exposed in the cognitive style, but adds greater depth and detail in terms of interaction and reaction to the learning environment, e.g. due to cognitive, affective and psychological behaviours.

The learning style differentiates some learners from others in terms of their preferences when it comes to perceiving and elaborating information. Wenden (1998) describes six types without meaning to be mutually exclusive:

- Visual: he/she prefers to see written words, because he/she understands and remembers information better when he/she can read it. Visual learners do not need as many oral explanations as an auditory learner and often can learn on their own, with a book. To remember the information, they need to write it down.
- Auditory: he/she learns by listening to words, with oral explanations. They remember information best if they read it aloud or hear it in audio recordings, lectures or classroom discussions. This type of student also benefits from peer-assessment with peers and tutoring with the teacher.
- Kinesthetic: they learn best through experiences that physically include them in classroom activities, that is, they remember best when they actively participate or take on roles in the classroom.
- Tactile: it is preferred to manipulate the materials, as would happen in the design of murals or vocabulary cards, where each part with information is arranged in a physical space at will.
- Group: they value group interaction and thus prefer to learn with at least one other student, from whom they receive stimuli that help them understand and learn new information.
- Individual: they learn best by working alone. They remember better the information they have learned for themselves and with themselves.

Apart from the learning factors that differentiate some learners from others, Wenden (1998: 41-42) goes further in describing successful language learners. According to the author, the following traits and actions determine the success of the learners. They:

- understand their own ways of obtaining and retaining information.
- are aware of their learning styles and can thus discover how they prefer to learn.
- pay attention to both form and content, looking for patterns, classification schemes or rules to analyse the discourse of others and control their own and also asking for correction from their interlocutors.
- try to review the evolution of their linguistic system by putting hypotheses to the test, learning from their errors and reorganizing it when these hypotheses do not work.
- are personally involved in the learning of the language.
- expose themselves intentionally to practice with the target language in different ways.
- have an overview of the nature of each task itself.
- consciously take advantage of the learning opportunities provided by the classroom environment.
- are thus able to adapt a learning situation that they do not like to their personal needs, i.e. they believe that they can always take advantage of any situation.
- have an active approach, which means that they look for opportunities to communicate in the foreign language, with native speakers if possible, and to understand the essence of communicative acts.
- are willing to take risks and even expose themselves to ridicule in order to communicate, which leads them to use circumlocutions, similar words, gestures and to paraphrase.
- use the rehearsal-error technique.
- have the ability to guess, to infer the meaning of unknown linguistic aspects through syntactic or contextual clues, in addition to those provided by the communicative situation.
- have multiple compelling reasons to learn the language.
- know that learning a foreign language is not easy and they learn to overcome their feelings of frustration and lack of self-confidence.

In the context of the diversity described in this section, there is still a tension among the multiple ways of experiencing success in learning, i.e. between what learners gain from their learning experiences and what is actually measured. All of this has an impact on the learner's commitment and on their own self. In other words, the usual practice in formal schools is to show the achievements of learners by measuring them with test scores. However, the diversity shown in this section illustrates that academic achievement, or success in learning, can be conceptualised from a different perspective that is not framed in the perspective of performance, a perspective that considers added value in terms of cognitive, social and

personal benefit to the learner. Understanding this perspective of benefit implies showing evidence of what the main actors in the learning process (students, teacher and school) understand by success in learning integrated into the classroom context, along with pedagogical interactions, learner engagement and the depth of self-awareness that the learner has in their learning process. In other words, to show what works well from the perspective of the learners, the teacher and the school (Coyle, 2014). The evidence of such benefit in terms of interaction, commitment and self-awareness beyond the mere numerical measurement of grades is what we will attempt to capture in the analysis of data and conclusions.

## **2.4. Autonomy**

The following sub-sections will provide a progression of details on the autonomy construct, starting with its definition. We will then examine the dimensions and components of autonomy, in order to better understand the attitudes that condition its development and the possible ways of influencing them. Finally, we will explain the role of reflection and self-regulation as evidences of metacognitive knowledge and finally move on to a list of learning strategies on which we will base in Annex B (attached CD) to identify the strategies that the students implemented in the framework of the didactic proposal.

### **2.4.1. Definition of autonomy**

The complexity of defining the construct of autonomy lies initially on the five different ways in which the word "autonomy" has been used in language learning literature (La Ganza, 2002). It can refer to a situation, a series of skills, a capacity, a responsibility or a right. Moreover, autonomy has been considered both a method and a result. In any case, an adequate description of autonomy in language learning should acknowledge at least the importance of three interdependent levels of control (Huang, 2011): control over learning management, control over cognitive processes and control over learning content.

Little (1991) defines learner autonomy as the psychological relationship of the learner to the process and content of learning. This is reflected in a wide variety of behaviours, such as the capacity for empowerment, critical reflection, decision-making and independent action. In the author's view, the prior development of positive attitudes towards learning goals, content and processes is crucial to fostering learner autonomy. It is therefore an essential long-term goal of any learning programme.

Similarly, Benson (2006) suggests that the psychological perspective of autonomy is focused on the importance of the psychological or internal capacities of the learner, such as cognitive and learning styles, motivation, attitude and aptitude among others. The aim is for the learner

to take responsibility for their own learning successes and failures. But perhaps the most cited definition of autonomy (Chuan, 2010) is that of Holec (1981), who defines it as the ability to be in charge of one's own learning, to which Aoki (2002) adds the capacity, freedom and responsibility to make decisions about one's own learning. This means taking and maintaining responsibility for all decisions about all aspects of learning, such as setting goals, determining content and progression, selecting methods and techniques to use, controlling the acquisition process, and assessing what has been acquired. However, the ability to take responsibility for one's own learning is not innate, but must be acquired in a systematic and conscious way, for example, through the forms of assessment and feedback considered in this thesis.

Autonomy in language learning implies both the willingness to take responsibility for one's own learning and the ability to differentiate, reflect critically, as well as make decisions and take initiatives independently. These skills involve the implementation of metacognitive skills and strategic thinking to overcome difficulties in learning and using the language, and to manage and regulate one's own learning.

However, we should previously assume a certain degree of motivation, as self-directed learning, problem solving, and action can only take place when the ability to control thought and behavior is combined with the willingness to do so. Therefore, the learner should be offered a learning environment in which he or she can experience, actively take initiatives, so that he or she is aware that he or she can develop the capacity to reflect and, therefore, to control their motivation and learning (Ushioda, 2014).

Indeed, autonomy is a set of skills, attitudes and dispositions with which the learner develops their own internal resources and can resort to them in combination with other external, human or material resources that he or she may need. Consensus in research attributes a variety of dimensions to autonomy, such as motivation, strategies, will, identity, affectivity, self-esteem, self-direction, self-determination, self-regulation and self-efficacy (Everhard, 2015).

On the other hand, autonomy can be seen more as a continuation from dependence through interdependence to independence, as well as a developing process. It is not a state that is reached once and forever and remains in time (Tassinari, 2015), it is not something stable or static, it is not a state in itself, but a non-linear, changing and fluctuating process that goes through periods of instability, variability and adaptability (Menezes de Oliveira, 2011), depending on the activity that is carried out, the way in which it is carried out and the amount of guidance and supervision of the teacher, of the classmates and of the material and technology that is used (Everhard, 2015).

There are 13 aspects of learner autonomy (Chuan, 2010) that seem to have already been recognized and widely accepted:

- Autonomy is a construct on a capacity.
- Autonomy implies that the learner is willing to take responsibility for their own learning.
- The capacity and willingness of the learner to take on such responsibility is not necessarily innate.
- Absolute autonomy is an idealistic goal.
- There are degrees of autonomy.
- The degrees of autonomy are unstable and variable.
- Autonomy is not just a matter of putting learners in situations where they have to be independent.
- The development of autonomy requires the awareness of the learning process.
- Promoting autonomy is not just a matter of teaching strategies.
- Autonomy can take place both inside and outside the classroom.
- Autonomy has both a social and an individual dimension.
- The ways of promoting autonomy have both a political and a psychological dimension.
- Autonomy is interpreted differently in different cultures.

After this brief introduction, in the successive sub-sections we will go into the details of the autonomy construct.

#### **2.4.2. Dimensions and components of autonomy**

As we have described so far, autonomy is an essential element in the acquisition of foreign languages because it drives the learning process through learner initiatives and extends beyond the classroom. The autonomous learner takes advantage of what is available in their environment to engage with the foreign language, for example, in social activities, but also by reflecting on their learning and using effective learning strategies. This implies that autonomy is a sociocognitive system within the system of foreign language acquisition. It involves not only states and mental processes of a person, but also political, social and economic dimensions (Menezes de Oliveira, 2011). These dimensions are described by Murase (2015) as follows:

Technical autonomy:

(a) Behavioural autonomy: the ability to use cognitive and metacognitive strategies, such as goal-setting, planning and control, to take control of one's own learning.

b) Circumstantial autonomy: the ability to take control of one's own learning in a situation where the learner has to study independently.

2. Psychological autonomy:



(a) Motivational sub-dimension: one's intrinsic or extrinsic motivation towards language learning, the ability to take control of one's own learning through knowledge of strategies for self-motivation and one's own responsibility for success or failure.

b) Metacognitive sub-dimension: the ability to take control of one's own learning through knowledge of one's own learning (needs, preferences, strengths, weaknesses) and of metacognitive strategies.

c) Affective sub-dimension: the ability to take control of one's own learning through knowledge of one's own affective states (anxiety, self-esteem and other emotions) and how to control these affective factors.

### 3. Philosophical political autonomy:

a) Positive freedom: the own vision of positive freedom in the context of language learning, where the learner has the freedom to control their learning (contents, objectives, purposes) with the agreement of the teachers.

b) Negative freedom: the own view of negative freedom in the context of language learning, where the learner can learn whatever he or she wants without limitations. The adjective "negative" is not applied here in the pessimistic sense, but in the logical sense, as an opposition to coercion between individuals.

c) Group autonomy: the teacher's own view and awareness of authority and other types of authority, such as parents or government policy.

d) Individual autonomy: the own view of taking control, and having the ability to do so, when making decisions about learning contents, objectives and purposes.

### 4. Socio-cultural autonomy:

a) Interactive social dimension: the own vision of learning from the teacher and also with the teacher, as well as with and from other learners.

b) Cultural dimension: the own view of learning in different cultures (Western vs. Eastern).

The dynamic model of autonomy (Tassinari, 2015: 74-75) understands learner autonomy as the metacapacity, i.e. the second-order ability to take control of their learning process in different ways and measures, depending on the learning situation. According to the author's dynamic model, the ability to take control is based on four components:

- Knowledge for structuring. This component is based on the cognitive and metacognitive knowledge, the learning consciousness, and the beliefs of the learner.
- Manage one's own feelings and become self-motivated. This affective and motivational component includes the learner's feelings, emotions, will and motivation.

- Action-oriented. Referring to skills, learning behaviours and decisions being made, the action orientation component involves initiatives to plan, select materials and methods, complete tasks, monitor, assess, cooperate and manage one's own learning.
- Cooperate. This separate social component refers to the negotiation of learning with peers, advisors, teachers and native speakers.

In this dynamic model of autonomy, all components are interrelated and do not need to follow a specific order. For example, decision-making includes cognitive aspects (knowing the alternatives), metacognitive aspects (evaluating each alternative according to the objectives set) and affective aspects (considering one's own interests). In short, autonomy is the ability to manage one's own learning, which is acquired by knowing how to make decisions, and making decisions must be allowed to the learner. In this sense, feedback with formative assessment in general, and self-assessment in particular, play a crucial role in encouraging autonomy. Currently, increasing emphasis and credibility is being given to the view of autonomy as a social construct that develops through interdependence and interaction in and with the world (Erdocia, 2014; Everhard, 2015).

### **2.4.3. Factors in the development of autonomy**

The learner's wish to take responsibility for their learning and to accept new ways of learning can be a long process. The learner's prejudices about how to learn, the idea that a method is ideal, that only the teacher is proficient in that method, that the mother tongue does not help him/her to learn the target language better, that their experience as a learner of other subjects is not transferable or that he/she cannot accurately assess herself/himself. According to Wenden (1998), these attitudes refer to learned motivations, valued beliefs, evaluations, what is considered acceptable, or reactions that are oriented towards avoidance or involvement. In short, there are three characteristics that the above suggests about attitudes:

- They always aim for something.
- They are evaluative.
- They predispose for particular actions.

For example, some learners may agree to take more responsibility for their learning, while others may prefer to avoid it. Attitudes have an evaluative component, so the attitude towards something can be like or dislike, agreement or disagreement, approval or disapproval. Some factors that influence the development of attitudes towards autonomy in learning are:

1. Socialization process. In some cases, socialization processes lead to the development of beliefs that foster dependence rather than independence. This attitude may already have emerged in school, when students observe that the school and teachers are responsible for

children's learning, so that children learn that being a learner means being dependent, an attitude that persists despite the fact that it develops in conditions that are not consistent with the own notion of an autonomous individual.

2. Roles in conflict. Obviously, many needs and concerns compete for the learner's time and energy, so language learning is not necessarily considered an absolute priority. It is rather the ultimate goal, i.e. the reason why the learner enrolled in the course, that concerns him or her. Language learning is therefore seen as a necessary evil that should consume as little time and effort as possible. As a result, the adult learner is not really willing to take on the role of the one responsible for their own learning, simply because he or she does not have the time. In short, even if you agree that language learning is important, the demands of the learning role may be in conflict with the demands of other roles.

3. Complexity of roles. We differentiate between interpersonal factors (status and position, attitudes and beliefs about teaching and learning, personality and motivation) and task-related factors (purpose of the task, the task itself and the subject it is about), both of which can influence the role that the learner plays in the classroom and the expectations he or she has regarding the role of the teacher and that of their peers. Consequently, changes in roles will involve changing the learner's perceptions of interpersonal and task-related factors. The reluctance to take on greater responsibility for their learning due to an apparent lack of confidence in taking it on may reflect the complexity of roles.

4. Learned disorientation. It is the learner's beliefs about their abilities, beliefs that may lead him or her to doubt their potential when a learning problem arises. These beliefs about one's lack of ability can undermine cognitive performance and, as a result, confirm the learner's view of him or herself as unable to learn languages.

5. Self-esteem. It is understood as the evaluation that a person carries out on himself or herself. Self-esteem contains three typologies. First, self-esteem is generally considered to be relatively stable in adults. Second, situational self-esteem refers to how we perceive ourselves in specific situations, such as at work or school, or in terms of specific skills such as communicative or athletic ability. Finally, task-related self-esteem refers to specific tasks in specific situations as well. From this last typology it can be inferred that self-esteem in adults is susceptible to changes in specific situations and tasks, which implies that it is an important factor when learning second languages. In fact, Brown (1987) has already found significant correlations between self-esteem and performance in speaking, which makes positive and constructive assessment and feedback after speaking necessary, as lack of self-esteem can lead to negative attitudes in learners towards their own ability to learn autonomously.

6. Self-image. This is closely related to self-esteem, which can fluctuate according to the situation and the task. Self-image is the result of a person's assessment of themselves as a

result of their self-esteem. Similarly, this factor influences language learning to the extent that, if the learner perceives him/herself as efficient, their learning is fostered, while otherwise their anxiety increases. Anxiety can, however, both raise and destroy the learner's interest in overcoming their weaknesses autonomously.

7. Lack of metacognitive knowledge. Unfamiliarity with one's own mental processes is another reason for the apparent lack of willingness and confidence when it comes to assuming greater responsibility for learning. Many students are not at all aware that they can observe, evaluate and change their own cognitive behaviour, probably because they have never been in the situation of being actively involved in their learning. Since they are not aware of their intellectual potential, they do not believe in it *a priori* either. And that is why self-assessment and mentoring help broaden metacognitive knowledge.

Now that we know the factors that are involved in shaping beliefs, Wenden (1998) continues with a proposal for planning how to change attitudes and beliefs.:

1. Persuasive communication. To explain to students the advantages of their involvement in autonomy, that is, what learners can do to help themselves learn the language without the teacher and that learners who do so are more successful. The implicit argument is that students can and should take responsibility for their learning. This approach is based on the assumption that the learner is able to process information and act accordingly. It is assumed, then, that when faced with new and credible information about an issue or situation, in our case formative assessment and feedback, they may be led to reconsider the way in which they have been assessing their work, so that they review it or change it completely. In short, it is a question of contrasting the student's own rational approach with the approach of a group dynamic, starting from the assumption that learners are social beings who need interaction with other people for self-awareness and change, so that the discrepancy between actions in the group and one's own attitudes is used as the tool for change.

2. Importance of processing. Processing consists of three steps or mental operations. First, learners try to use their relevant earlier knowledge about input, examine it and try to make conclusions on its implicit or explicit points. Second, these conclusions are then integrated into the learner's belief structure resulting, thirdly, in a relatively stable change that will influence behaviour. In short, the more students process and work out the content of the communication in an unbiased way, the greater the likelihood that it will be accepted and lead to a change in the intended direction.

3. Motivational factors. The intensity with which information is processed will depend on (1) the personal relevance of the content to the learner, (2) the degree to which the evaluation of the content is transferred to the students, (3) the number of different sources from which the information comes, in our case, with the forms of assessment and feedback from the teacher,

peers, and the student himself/herself, (4) the supportive atmosphere in the classroom, and (5) the credibility of the information source.

4. Ability factors. The degree and objectivity of content processing will depend on the extent to which it is understandable and on the learners' prior knowledge about the content.

In conclusion, attitudes have a behavioural component and predispose people to act in one way or another. This means that learners whose assessment of autonomy is positive will try to take greater responsibility for their learning, and thus it is a role and a capacity.

#### **2.4.4. Metacognitive knowledge: reflection and self-regulation**

Within the construct of autonomy there are two essential concepts for responsibility and control of learning: critical reflection and self-regulation (Murphy, 2015), both of which are understood as autonomous behaviours. Critical reflection refers to the processes of which people are aware of. Linked to reflection is analytical thinking as opposed to intuitive thinking, which is also known as the conversation of the mind with itself. The purpose of reflection is to be aware of one's knowledge, skills, attitudes and assumptions, i.e. critical analysis. Critical reflection transforms experience into learning.

Reflection evolves with a first level of mechanical reflection, in which learners take the information from the input without really questioning it or relating it to previous knowledge. The second level is pragmatic reflection, in which the learner has a greater understanding of the information due to some type of action or as a result of it, and is still unable to analyse the information more deeply or relate it to previous knowledge or experience. At the third level, the emancipatory level, the learner gains new perspectives which he or she now perceives in greater detail through their reflections, linking their previous knowledge and experience with each other (Everhard, 2015).

The greater the learner's ability to reflect, the greater their ability to assess himself or herself. With their increased ability to assess themselves, their dependence on the authority of others to determine their progress, as well as their need for scaffolding, diminishes. This is how the degree of autonomy increases, a process in which learners have developed sustainable and transferable skills (Everhard, 2015).

In order to have greater control over their learning, learners need to be encouraged to be aware of the knowledge they have already acquired and to receive opportunities for reflection, so that they gain new perspectives, as well as revise or discard what they consider to be inappropriate. Research confirms the importance of such reflection activities in terms of self-directed learning, which must also be trained. Without a change in awareness of what has been learned that accompanies the ability to self-manage learning, true autonomy cannot be achieved, as

learners will use their strategies as automatism, without being aware of when and why they need to adapt or change them (Wenden, 1998). An example of a reflection activity is the revision of writing by means of assessment or feedback techniques (Cassany, 1993), as students have the opportunity to develop their own revision strategies, which also extends to the speaking skills.

In short, successful, expert or intelligent learners have learned to learn. They have developed learning strategies, knowledge about learning and attitudes that enable them to use these skills and knowledge appropriately, with self-confidence, flexibility and independence from the teacher, i.e. they are autonomous learners who regulate their learning themselves (Wenden, 1998).

Self-regulation describes the ways in which someone activates and maintains their cognition, affectivity and behaviour that are systematically oriented towards learning objectives. For example, organizing and codifying information to be learned, paying attention to and concentrating on instructions, and creating positive learning conditions (Henry, 2014). We found two levels of self-regulation:

- Proactive autonomy: it regulates the direction of the activity, as well as the activity itself. Learners are able to be in charge of their own learning, determine their objectives, select methods and techniques, as well as assess what has been acquired (Holec, 1981). This way, they establish a personal learning program (Little, 1991) that reinforces their individuality and establishes directions in a world that they themselves have partly created. In contexts that support proactive autonomy, it can develop successfully if participants are willing to do so. Proactive autonomy implies that the learner exerts control over all three levels: control over learning management, control over cognitive processes, and control over learning content (Huang, 2011).
- Reactive autonomy: it regulates the activity once the direction has been determined. It can be a previous step towards proactive autonomy or a goal as such. This is the type of autonomy that does not create its own directions but, once the direction has been initiated (for example, by the teacher or the curriculum), makes the learners capable of organizing their resources autonomously to achieve their objectives. It is a form of autonomy that, for example, encourages learners to learn vocabulary without being told to do so, to take old exams on their own initiative, or to organize themselves into groups to prepare a paper (Littlewood, 2002). Reactive autonomy implies control over learning management and cognitive processes, but not over learning content (Huang (2011)).

Therefore, the process of taking control of language learning depends on the development of a psychological relationship with the target language, involving communication, creativity

and the expression of personal meanings (Benson, 2002). Ideally, acquiring metacognitive knowledge leads to the following actions:

- Design a strategy for their overall learning, based on an awareness of their own development needs (their strengths, weaknesses and aspirations).
- Design a program according to that strategy.
- Negotiate the approval of proposed programs and access to resources.
- Determine where the learner stands, what their trajectory and the type of specific learning activities are.
- Monitor actual progress according to plan and check whether the planned program is still satisfactory.
- Justify achievements with external standards, if necessary.
- Critically review the effectiveness of their learning experience and the appropriateness of point 1.
- Plan the next phase of their development.

Note in the above actions, where metacognitive knowledge flows, that it belongs to the part of the knowledge of the world that we store in our memory and that is related to people as cognitive beings and, therefore, to their multiple cognitive tasks, goals, actions and experiences. This includes the data that learners obtain about their own cognitive processes when these take place, in order to get to know themselves better and acquire skills in diverse situations, as well as beliefs and perspectives. Therefore, metacognitive knowledge about language learning should be included in the contents of classroom plans to develop autonomy. Four traits define metacognitive knowledge (Wenden, 1998):

- It is stable because the information that learners obtain about their language learning process is a permanent part of their knowledge that is not particularly different from other knowledge stored in long-term memory, acquired through experience in both formal and informal learning settings.
- It is declarable, as learners can talk about their beliefs. Metacognitive knowledge is accessible for awareness, it is activated as a result of a deliberate search or accidentally and automatically, through clues that lead to its recovery in the learning environment.
- It is fallible, because not everything learners know about their learning process is right. Some knowledge may come from common sense, which may make sense, but it is not always empirically verifiable.
- It is interactive, because it can be used for analysing a task or objective, as well as influencing the choice of strategies and, in turn, the assessment of the whole, all of this for a single task.

In short, metacognition and will, which is understood as the capacity to bring about change as a result of one's own actions, are prerequisites for autonomous learning. This cannot take place without the effort to control learning, reflecting on the process and regulating it: identifying the nature of the learning task, setting and planning its objectives, initiating and adapting the learning process, and assessing effectiveness (Gao and Zhang, 2011). The support of the teacher in his role as facilitator (Waring, 2015) is also needed throughout the process.

#### **2.4.5. Learning strategies**

Autonomy has a variety of dimensions: motivation, identity, affectivity, self-esteem, self-direction, self-determination, self-regulation, self-efficacy, and learning strategies (Everhard, 2015: 11). That is why we include learning strategies in this section on autonomy. Indeed, autonomous learners take advantage of what is available in their environment to engage with the foreign language, for example, in social activities, but also by reflecting on their own learning and using effective learning strategies (Menezes de Oliveira, 2011: 63).

Learning strategies are mental steps or operations, techniques, tactics, plans, actions, learning skills, problem-solving procedures, language learning behaviors, and basic, functional, or cognitive skills that learners use to learn a foreign language and regulate their efforts to achieve this (Wenden, 1998). Students use them to improve their own learning, make it faster, more enjoyable, more self-directed, more effective and more transferable to new situations.

Strategies are especially important for language learning because they provide tools for active and self-directed involvement, which is essential for the development of communicative competence. The use of appropriate learning strategies leads to greater language proficiency and self-confidence. They help the acquisition, storage, retrieval and use of information. As for the teacher, it should be added that they broaden his role, allowing him or her to focus frequently on specific problems in a flexible way. Although they are not always observable, their application is often conscious and can be taught (Oxford, 1990).

We have made a selection of learning strategies that could be promoted through our didactic proposal. It is based on a list by Oxford (1990), with several subsequent contributions from Wenden (1998) and, to a lesser extent, from Chuan (2010). They are divided into direct (memoristic, cognitive and compensatory) and indirect (metacognitive, affective and social). As noted earlier, most of the results of Annex B (research question 4), in which we analyse the learning strategies applied by the students during the empirical study, are based on this list of strategies.

1. Direct strategies: in their role as executive learners, they apply these strategies to work with the foreign language itself in various tasks and specific situations.



a) Memoristic strategies: to remember and retrieve new information. They are simple actions related to meaning, such as arranging an order in certain elements, making associations, semantic maps and reviewing. Similarly, new words can be placed in another communicative context to remember them, even with a previous silent rehearsal to produce language properly *a posteriori*.

b) Cognitive strategies: to process linguistic and sociolinguistic knowledge, i.e. to understand and produce the language. They are very useful for understanding and remembering new information by manipulating or transforming it. They involve the practice, reception and formulation of messages. They can be divided into those involving practice with the target language (repeating, experimenting, exposing oneself to the language, applying rules, recombining learnt elements, etc.), those facilitating comprehension (scanning, consulting, summarising, underlining, etc.) and those involving analysis (figuring out rules, locating exceptions or transferring).

c) Compensation strategies: in order to continue using the language despite gaps in knowledge regarding unknown grammatical or lexical aspects, we make use of the rest of the components of the expression or phrase that are known. Compensation strategies help learners overcome knowledge gaps and continue communicating authentically when trying to understand or formulate messages. Based on the interpretation of information from context or own experience, the learner adapts or approaches the message with circumlocutions, synonyms or new words.

2. Indirect strategies: in his role as director, the learner controls and manages their learning, focuses it, organizes it, guides it and supervises it. In addition, he or she corrects, advises, encourages and cheers the executor, their *alter ego* as an autonomous learner. They are considered indirect because of their support for learning management without necessarily including directly the target language.

a) Metacognitive strategies: to direct and coordinate the learning process. These strategies are general skills that help the learner regulate their cognition and organize, manage, canalize, plan and assess their progress towards communicative competence. Its importance lies on the considerable amount of new information received by the learner, which can cause confusion during the learning process, as well as leading him/her to underestimate or overestimate their knowledge. The three main metacognitive strategies are planning, controlling and assessing, and are applicable to all learning tasks, unlike cognitive strategies, which do differ depending on the task and skill.

- Planning: the learner decides what their goals are, which can be both long-term and short-term, and the ways to achieve them, what Wenden (1998) calls pre-planning. There are two kinds of decisions about objectives, namely paying attention to a

particular task and ignoring irrelevant distractors, on the one hand, and paying attention to specific aspects of the input, on the other hand. This means that the learner first observes the main features and concepts of the content he or she must or wants to learn, and then understands and creates the conditions for achieving the set goals, for example, by searching for the necessary materials and looking for opportunities for practice.

- Control: when they control their learning, learners become aware of their difficulties during the very same learning process. When detecting a problem, learners assess their knowledge and skills to look for the cause, that is, they ask themselves what they know and with what degree of certainty, what initiatives they can take and with what degree of ease. When learners control their learning, self-assessment does not stop taking place during the act of learning as part of the control strategy.
- Self-assessment: assessing one's progress over time in terms of formal aspects, skills or interactions. When students assess themselves, they consider the outcome and the means by which it was achieved. Assessment involves three mental steps: examining the outcome of their attempts to learn, selecting the criteria they will use to assess the outcome, and applying them. Self-assessment statements often point to achievements as a sign of the success of a strategy, but they can also assess the usefulness of a strategy directly.

b) Affective strategies: to regulate emotions, motivations, values and attitudes that influence anxiety, culture shock, inhibition, willingness to risk, tolerance to ambiguity or self-esteem. Especially self-esteem, understood as the judgment on one's personal value, is based on the perception of effectiveness in one's environment and influences the success or failure of learning. These strategies develop the self-confidence and perseverance needed for learners to be actively involved in the learning process.

c) Social strategies: to learn with others. These strategies are divided into those that involve empathy, cooperation and understanding of the messages. Empathy increases through interactions in which one tries to learn from the culture of the target language and become aware of how others express their thoughts and feelings. Cooperation replaces competition in an atmosphere of interdependence and mutual support in the classroom, in which peer-assessment and construction of knowledge imply benefits throughout the affective field. Finally, social strategies for understanding messages involve asking for clarification, repetition, correction or confirmation.

In view of the enormous means that would be involved in the implementation of all the learning strategies described above, the role of the teacher must now be considered. According to Oxford (1990), as opposed to the traditional role of the teacher in the centre of the learning

process, communicative methods currently include functions of the teacher such as facilitator, assistant, guide, consultant, advisor, coordinator, creative or others such as someone who diagnoses and dialogues. New teacher skills also include identifying learning strategies, organizing training with learning strategies, and helping the student become more independent. This does not mean that teachers quit their instructional and administrative tasks, but these are less dominant. The author points out that these changes strengthen the role of the teacher, as they bring variety and creativity. The status of the teacher is therefore no longer based on hierarchical authority, but on the quality and importance of their relationship with learners.

## **2.5. Motivation**

We will begin this part of the theoretical background with a definition of motivation and, regarding the current status of the theory on motivation in foreign language learning, we will present Dörnyei's L2 motivational self system (2005), which provides the framework for a part of the data analysis about the context of the didactic proposal in Annex C. Finally, the factors of motivation in our context will lead us to the motivation strategies proposed by the author, which we will complement with contributions from other authors.

### **2.5.1. Definition of motivation**

Motivating someone to do something can include many different aspects, from trying to persuade the person directly to exerting a direct influence by organising conditions and circumstances in such a way that the person is likely to choose a particular course of action. Sometimes a good opportunity to implement the motivating impulse is enough.

Whatever the form of motivation may be, the motivation process is usually a long-term one and is based on trust and interest at the same time. Therefore, exciting motivation strategies that change students' attitudes from one moment to the next are not usually found. On the contrary, it is usually a series of nuances that can result in a lasting effect. Moreover, no one can be forced to care about anything, but it is actually the role of facilitator, not controller, which should be the basis of attempts to motivate people (Dörney, 2001). This is what Dörnyei and Ottó (1998: 5) specify in their definition given by Coyle (2014):

*The dynamically changing cumulative arousal in a person that initiates, directs, coordinates, amplifies, terminates and evaluates the cognitive and motor processes whereby initial wishes and desires are selected, prioritised, operationalised and (successfully or unsuccessfully) acted out (Dörnyei y Ottó, 1998: 5. En Coyle, 2014: 53).*

According to the above definition, motivation is a cognitive and conative construct, that is, it determines mental activity as well as behavior. It is also influenced by beliefs, attitudes and possibly by unconscious prejudices about the learning object (Lorenzo, 2004) but it implies, in any case, the possibility of choosing a concrete action, persisting in it and making an effort (Sade, 2011).

That is why motivation is considered to be an important variable in human learning and it is represented by goals and directions, levels of effort, intensity of commitment and degree of persistence in learning. Firstly, motivation can come from past and present learning experiences, experiences with the language to be learnt and other personal experiences. Secondly, motivation can also be future-oriented and will consist of long-term goals, short-term goals and immediate goals (Ushioda, 2014).

### **2.5.2. L2 motivational self system**

It is worth describing the self motivation system in this section due to the analysis of data in Annex C (attached to the CD), with which we intend to describe the motivation of the student sample in the context of the didactic proposal. It is a dynamic construct that includes social, affective and cognitive factors, which are evidenced in wishes, attitudes, expectations, interests, needs, values, pleasure and effort. It is not something stable, but can vary considerably over the course of a year, or even a classroom activity, just because of the variety of sources mentioned, which can be internal to the learner, external or both, so that it is not limited to the educational context (Menezes de Oliveira, 2011).

In addition, motivation in learning is a complex phenomenon involving a variety of sources and conditions. Some of the sources of motivation are specific to given situations, i.e. they are anchored in the immediate learning environment. Others seem to be more stable and generalized, because they come from a series of past experiences in the society of the learner. Dörnyei (2010, 2014) sums up this complexity in a three-part structure:

- Ideal self. In the specific facet of language learning, the ideal self represents the wish to become someone who speaks foreign languages, in other words, the future self-image in which one already possesses certain ideal attributes related to the language that is being learned. It involves hopes, aspirations and wishes. For example, if the person we would like to become travels abroad and handles international business, that would be our ideal self. Similarly, attitudes towards learning, language and target culture are also important predictors of motivation (Oxford, 1990). The ideal self in the foreign language is a very important factor in learning, as it influences the work we do

to reduce the discrepancy between our self in its present state and the self to which we aspire.

- Ought-to-self. It refers to the characteristics that someone believes they should have in order to avoid possible negative consequences. Duties, commitments or responsibilities perceived in the personal or social environment would belong to the ought-to-self, which shows little parallelism with one's own wishes. The intensity of the future time perspective that is implicit in the ideal self and the ought-to-self in maintaining motivation will largely depend on the personal value attached by the learner to the learning goals. Those goals that the learner decides and internalizes for himself/herself, such as those related to the ideal self, are better able to maintain motivation than less internalized goals that are imposed and controlled by others, such as those related to the ought-to-self (Ushioda, 2014).
- Learning experience. This includes the reasons that are most related to specific situations in the immediate learning context, what is felt and experienced in the classroom, for example, the positive impact of feeling successful in classroom tasks (or whether the course itself is perceived as fun), the influence of the teacher, the academic curriculum, materials, classmates and the didactic approach adopted. The social context, understood as the physical environment and the social historical environment in which someone develops, is integrated as part of the own identity system and, therefore, exerts a great influence on the motivation for language learning. Motivation emerges through complex interactions between social, individual and contextual processes. In fact, motivation is not individual, but is influenced by the wish to belong to the linguistic and non-linguistic patterns of a social group or institution (Sade, 2011).

### **2.5.3. Motivation factors and strategies**

Cowie & Sakui (2011) conducted a study with teachers as informants in order to put together possible motivation strategies in the foreign language classroom. The large number of strategies that teachers mentioned were classified into four motivational factors, namely teaching quality, affectivity, personal relationships and objectives:

- Teaching quality: teachers try to influence their students' learning process by shaping enthusiasm and effort in the classroom. They focus on the learning process, for example, by ensuring that students play a central role in learning, offering them opportunities to experience success and encouraging them to make errors and experiment.
- Affectivity: making them develop positive feelings towards the target language, for example, by reducing anxiety through praise, humour and jokes.

- Personal relationships: developing a positive personal relationship between teacher and students, remembering their names, remembering what students have already said in other classroom sessions, sharing learning experiences with students, or being respectful to students' concerns.
- Goals: helping students assess where they are now, set learning goals and suggest strategies for achieving them, learning from their errors, and experimenting for further development.

On a more specific level, motivation strategies are techniques that encourage goal-oriented behavior. Since human behavior is considerably complex, there are several ways to encourage it. In fact, almost any influence a person is exposed to can affect their behavior. Motivation strategies therefore refer to those influences on motivation that are consciously exerted to achieve a certain positive, systematic and lasting effect.

As in Cowie and Sakui (2011), Dörnyei (2001) had already proposed process-oriented motivation strategies, which are described below. It should be noted that, although a concrete didactic proposal such as the one we offer in this thesis is still not available, Dörnyei (2001) already cites feedback, self-assessment, peer-assessment, mentoring, autonomy and the perception of successful learning among its components of motivational teaching in foreign language classrooms. We will then proceed to present Dörnyei's proposal for motivation strategies (2001), which we will summarize bearing in mind our didactic proposal and which we will complement with contributions from Oxford (1990), Cassany (1993), D'Aquino and Ribas (2004), Moreno (2011), Sade (2011), Coyle (2014), Kubanyioba (2014), Doiz *et al.* (2014), Busse (2014), Tassinari (2015) and Everhard (2015):

## 1. Providing basic conditions for motivation

### a) Appropriate teacher behavior

Since foreign language learning experiences have a great influence on motivation, the responsibility for motivating students inevitably lies with the teacher (Doiz *et al.*, 2014). In general, a motivating teacher behaviour can be found in their enthusiasm, relationship with students, commitment to learning and their expectations towards students.

- In terms of enthusiasm, teachers who enjoy working with the subject they teach and who show their dedication and passion often have a contagious effect on students that inspires them to a similar willingness to learn (Kubanyioba, 2014).
- The good relationship with the students can be seen not only in the attention to their learning process, but also in the attention to them as people. In this sense, open, friendly and sympathetic interaction fosters a relationship based on respect and trust,

which has the potential to be inspiring when it comes to getting involved in the learning process (Buccino and Mezzadri, 2015).

- In terms of the commitment to learning, correction implies a gesture of interest from the teacher towards their students and, as such, has a positive influence on motivation provided that it is not excessive, that it is carried out appropriately according to the group and that there is consensus in the classroom. In fact, the lack of corrections is interpreted by the learner as indifference (D'Aquino and Ribas, 2004).
- The teacher's expectations should not be misinterpreted as their demands, but rather as their view that students will be able to achieve high levels of performance.

#### b) Friendly and supportive classroom atmosphere

After the teacher's behaviour, the atmosphere in the classroom tends to take second place in terms of motivation, although it remains true that the teacher can exert an enormous influence on the dynamics and emotional atmosphere of the classroom (Oxford, 1990; Astleitner, 2001; D'Aquino and Ribas, 2004).

- In terms of formative assessment and error correction, for example, a pleasant and supportive atmosphere means that tolerance prevails in such a way that students feel comfortable with taking risks because they know that their errors are a natural component of learning, that they will not be criticized or laughed at (Moreno, 2011).

#### c) Cohesive learning group with appropriate rules

As Oxford (1990) and Dörnyei (2001) point out, and we will also see in the data analysis of this thesis, motivation tends to increase in cohesive groups. Coyle (2014) adds that the way a person feels about him or herself and those around him or her will have a significant impact on their learning.

- The perception of responsibility for achieving goals is shared, and is expressed through mutual impulses that add a certain amount of fun to the learning process.
- Finally, note the following group cohesion factors: (1) the possibility of learning from each other is encouraged through (2) proximity, contact and interaction in activities in pairs or groups, in order to (3) cooperate in achieving common goals. All of this results in (4) a rewarding group experience that fosters a willingness to belong to it.

## 2. Generating initial motivation

### a) Fostering values and attitudes related to language

The most far-reaching effect on the motivation of foreign language learners can be achieved through the promotion of language-related values and attitudes, which can be:

- Intrinsic in nature, such as the process of learning the target language itself, in which the challenge and variety of activities are both satisfactory aspects.
- Integrative in nature, such as the target language itself, cultural aspects, as well as the presence of its speakers in the media.
- Instrumental in nature, such as economic, promotional, academic or leisure consequences and benefits of having learned the target language.

#### b) Increase expectations of success

We learn more when we hope to succeed, because then our persistence is greater. For this, the teacher must consciously organize the conditions that give the learner a positive and optimistic mood.:

- Firstly, it is necessary to provide sufficient preparation time to carry out preparatory tasks, which facilitate step by step the achievement of a larger and more complex task.
- Secondly, the constant help of the teacher during the completion of the tasks makes the students feel that they will be successful.
- In addition, allowing students to help each other in small groups, for example through peer-assessment, will lead to the motivation and confidence that often arise when cooperating with peers to achieve the same goals.
- During the described process, the success criteria should be as clear as possible. This paves the way to an effective self-assessment.
- It is important to prepare students to face obstacles.

#### c) Encouraging goal orientation

In order to be successful when working in a group, it is essential to know the direction towards common goals and which tasks are appropriate for their achievement. Common goals can always be defined bearing in mind that each student will have different achievable and renegotiable individual goals in case of difficulty, and that the institution itself may interfere with limitations such as a defined curriculum or a specific test format. The way goals influence performance is based on four mechanisms:

- Attention and effort are directed to activities that are relevant for a specific goal.
- The amount of invested effort is regulated by adapting it to the level of difficulty that the task requires.
- Persistence is encouraged until the goal is achieved.
- Inquiry into possible action plans and strategies is encouraged.

#### d) Make teaching materials relevant to learners



Since the vast majority of foreign language examinations fail to assess authentic and communicative language content, the teaching of communicative skills remains a neglected component in many classrooms. Even so, we add the proposal by Moreno (2011) and D'Aquino and Ribas (2004) to provide some variety and amenity whenever possible.

#### e) Developing realistic beliefs in learners

Incorrect beliefs can become a real barrier to mastering a foreign language. Such beliefs as the age at which learning begins, the need for long stays abroad, personal talent or the amount of time invested. Some ways to form realistic beliefs in learners are:

- Addressing in the classroom the general difficulties to be expected while learning the target language
- Informing about the realistic degree of progress to be expected
- Practicing diverse strategies for learners to discover for themselves the methods and techniques they learn best with

### 3. Maintaining and protecting motivation.

#### a) Making learning stimulating and fun

There are four general proposals by Dörnyei (2001), consistent with Moreno (2011), namely to break the monotony of learning, add challenges, make tasks more interesting and involve students more.

#### b) Introducing tasks in a motivating way

In order for the presentation of a task to be motivating, it is necessary, at least, to explain its objective and its usefulness, to cause the learners to anticipate it and to provide appropriate strategies to carry it out.

- Explaining the objective and usefulness of the task means stressing that it is a valuable learning opportunity with specific aspects that require special attention.
- If we provide a forecast of the difficulty along with the aspects that will be dealt with in the task, or mention which of them will be a greater challenge, anticipation will be more productive and prior knowledge will be activated.
- Finally, providing adequate strategies to accomplish the task will help to clear up doubts and clarify confusions.

#### c) Setting specific learning goals

Short-term goals can provide an extra incentive with some immediacy that leads to other longer-term goals. There are a number of factors that should be considered when working with target setting:

- They should be realistic, clear and specific, with a detailed description of the expected result; measurable, so that the result can be assessed clearly; they should be difficult and thus challenging.
- Negotiate with students what they will learn and how, the deadline, the spectrum of the assignment, and whether or not it will be subject to summative assessment..
- The process of setting goals should contain the following stages: clearly defining the goal, listing the steps to follow to achieve it, thinking about problems that might interfere, thinking about solutions to those problems, establishing a timeline, assessing progress, and rewarding oneself for achievements.
- Constructive feedback informs about progress and how it is reflected in the learner's production, as well as suggestions for improvement that stimulate a positive attitude towards errors and their overcoming (D'Aquino and Ribas, 2004).

#### d) Protecting the learner's self-esteem and increasing self-confidence

The sense of self-efficacy promotes successful-oriented behaviour, as it helps to tackle difficult situations with confidence, to engage in a task by concentrating more on what it requires than on self-diagnosis and to increase and sustain effort when faced with failure (Oxford, 1990). This behaviour, which is motivated by the perception of self-efficacy, influences whether the image of the ideal self is considered attainable and realistic, so that learners would then decide to invest effort in achieving their ideal self (Busse, 2014). Some ways to protect self-esteem and increase confidence are to provide successful experiences, encourage students, reduce anxiety with language, and teach learning strategies.

#### e) Enabling learners to maintain a positive social image

- Achievements in group performance should be recognized, and failures or errors should be approached with caution.
- More delicate and complex is the question of assessment or negative feedback made by correcting errors, as it can create anxiety and damage self-esteem and willingness to risk in language productions. It is important, therefore, to transmit to the student that their effort in their productions are valued and appreciated, an effort that is always a sign of good work (D'Aquino and Ribas, 2004)

#### f) Fostering cooperation among learners

- Cooperation promotes group cohesion, as students depend on each other to achieve common goals, and this creates a feeling of support in solidarity and comradeship (D'Aquino and Ribas, 2004).

- Cooperation also satisfies the social need to belong to a group. The sum of the contributions or efforts in the group makes it more autonomous, less dependent on the teacher.

#### g) Generating learner autonomy

- Involving learners in classroom processes means allowing them to make decisions wherever possible, for example, as was the case in our empirical study, on delivery dates, or the possibility of including written or oral tasks in the final summative assessment. This should be progressive, such as choosing options from various possibilities, then agreeing on modifications, and finally selecting objectives and procedures for themselves
- Sharing with students not only the responsibility to plan and implement teaching-learning activities, but also the responsibility to cooperate in groups, to feed back or correct each other involves them and thus leads to higher quality learning. In fact, peer-assessment is considered to be a prerequisite for self-assessment, as it helps to develop some of the essential skills for self-assessment, such as the improvement of cognitive and metacognitive competence, social competences, personal and intellectual development, greater self-confidence and positive affectivity (Everhard, 2015). In general, learners appreciate the opportunity to reflect deeply to free themselves from their own limitations as learners (Tassinari, 2015).
- There are three ways of helping the learner's independence: hierarchical, cooperative and autonomous. The hierarchical mode is where the teacher, in their role as facilitator, exerts their influence to direct the learning process of the group. The co-operative way of facilitating learning is to share this influence with the group in order to lead the learning process, thus paving the way for more self-directed learning. Finally, in the autonomous mode the facilitator respects the total autonomy of the group to find its own ways of applying its own criteria. The teacher should find the right balance and sequencing between these three modes.

#### 4. Encouraging positive self-assessment

##### a) Triggering motivating attributions

By attributions we mean those explanations or interpretations that we give about the reasons for facts such as success or failure. It is important that during the feedback process we reject attributions such as lack of ability and emphasize that effort simply needs to be complemented with appropriate skills and strategies. For this, it is also necessary to create situations in the classroom in which students apply strategies that develop their skills.

##### b) Providing motivating feedback.

Along with grades, teacher feedback produces changes in behaviour and is thus an essential ingredient of learning. For this to be the case, feedback must contain immediate praise for successful tasks, constructive reflection when performance has potential for improvement, and strategies that would help achieve such improvement. In any case, feedback should be frequent and informative to create awareness of what has been learned along with the announcement of what will be learned (D'Aquino and Ribas, 2004).

c) Offering rewards and grades in a motivating way

Dörnyei (2001) proposes grades as significant rewards, as they can be perceived as even more important than learning, at least in the near future. An example is what the author calls "improvement grades" (Dörnyei, 2001: 133) for making improvements in an academic task or work, as well as for carrying out additional tasks.

#### **2.5.4. Directed motivational current**

What Dörnyei *et al.* (2014) call Directed Motivational Current (DMC), or corriente motivacional dirigida (CMD. Ávila, 2015), refers to an initial motivational impulse capable of stimulating and supporting long-term behaviour, such as learning a foreign language, since it is a multipurpose construct that can act as a channel for motivational stimuli. As we will see below, the examples of DMC follow the same pattern, which is summarised in a clearly visualised goal in combination with a concrete roadmap of motivational action, which brings with it new energy and enthusiasm.

A DMC differs from the motivation of a good student in that it is a motivation that is experienced in a relatively short period of time, but of enough intensity to prioritize the set goals with some urgency, over other daily routines. After the achievement of the set goals, this attitude becomes more normal until the day when the circumstances give rise to a new DMC. There are five main dimensions of a CMD, which must be found in a learning context with similar proportions: (i) goal/vision-orientedness, (ii) salient and facilitative structure, (iii) Participant ownership and perceived behavioural control, (iv) clear perception of progress, and (v) positive emotional loading. These five components combine the perception of learning, autonomy and motivation with feedback and assessment, all of which match the objectives of our didactic proposal.

##### **2.5.4.1. Goal/vision-orientedness**

A DMC is always directional in nature, which means that it leads the person towards a specific goal. In this sense, the action is neither casual nor dispersed in different directions. For this reason, the motivational impulse of a DMC will not arise without the setting of a goal that

provides cohesion to the different efforts and that allows to channel energy along a clear line with an end in the horizon.

The fact that goal orientation is a condition for a DMC to be generated is related to the concept of vision, which is also a key factor here. Both a goal and a vision similarly represent the intention to achieve a state in the future. The difference between a goal and a vision is that, while the former is on an abstract cognitive level, the latter includes a certain sensory element, as it implies a more tangible representation of the achievement of the goal.

It is worth considering that the more specific each objective is and the greater the challenge it entails, the better the performance will also be. Since the specificity and especially the challenging nature of a goal can be critical to the degree of commitment, it is essential that the learner appreciates its importance and perceives it as achievable.

Regarding this thesis, the vision of becoming a German speaker who makes a presentation in Spanish, or a professional who writes a report or speaks about its content, implies the sensory experience of being a polyglot professional. Thus, this vision can be understood as a goal that the learner has internalized, because he or she has added it to the imagined reality in which the achievement of the goal is experienced.

#### **2.5.4.2. Salient and facilitative structure**

A DMC is always framed within a prominent and recognisable structure, which plays a crucial role in facilitating the gradual development of action. In order for this to happen, it must be possible to recognize a clear starting point that is identified as the clear beginning of the process, because a DMC does not arise by chance, but from a specific trigger.

For the trajectory in a DMC to be successful, it is necessary to have a starting point in which the five dimensions that are described here are present, since this starting point will determine the duration and intensity of the current. The advantage is that in this way a state of constant motivation can be achieved, that is, a state in which the initial impulse rules out the need for motivational intervention each time a new stage takes place during the process. However, Benson (2002: 170) made an interesting observation on this subject:

For curriculum-based approaches to autonomy to be more successful, students shouldn't be left to their own devices. Their effectiveness constantly depends on explicit or implicit scaffolding structures that support students in decision-making processes. Without such structures, curriculum-based approaches would not do much to develop the capacity to take control of one's own learning.

Each stage of the process becomes a habit that is directly related to the initial impulse. Therefore, a key feature of a DMC is the existence of habits with a motivated behavior in which it is not necessary to intervene continuously for maintaining motivation, because the habits will continue to exist as part of a structure.

In a foreign language learning setting in regulated adult education centres where assessment tests are to be passed, habits could mean the conscious decision to take advantage of each error-correcting activity, both inside and outside the classroom, which is the framework within which to set learning objectives. Alongside these habits, the learner could undertake initiatives in the form of learning strategies, such as exposure to input, consciously taking advantage of every opportunity for rehearsal with the target language, using reference materials to experiment with new phrases or apply rules consciously, striving to infer meanings from key words, working with peers, as well as planning, monitoring and assessing their learning and their strategies. Each perceived success in this process would lead to the following success, although it is also true that enthusiasm may experience a decline at the end of the process.

#### **2.5.4.3. Participant ownership and perceived behavioural control**

A person enters a DMC only if he or she completely internalizes the vision that makes the current flow forward. Although a DMC can be initiated by others, the decision to become involved should be completely autonomous. In addition, for a DMC to start, the learner must feel part of the process and its outcomes. This feeling of belonging to the process can only occur if the person believes in their abilities when carrying out the required initiatives.

On the other hand, the control of one's own behavior refers to the difficulty or perceived ease during the performance of the task that frames a behavior, for example, if one is aware of the availability or lack of the necessary resources, in addition to the impediments or obstacles that may arise. Therefore, a fundamental condition of a DMC is that the participants believe in the necessity and importance of the project and are completely sure of the possibility of reaching their goal.

#### **2.5.4.4. Clear perception of progress**

As we have noted, a prerequisite for a DMC to take place is the existence of a clearly defined goal at the end of a trajectory. This trajectory should be divided into segments with their specific feedback for help during the process, as well as performance reviews in the form of assessment for each step of that process. In this sense, it is necessary to differentiate between proximate and distant goals. Indeed, each goal is not only a result, but also a standard in which one's own performance is assessed and the degree of success is measured. For this reason,

a series of proximate goals into which the entire trajectory can be divided is more effective than a great distant goal, since each step allows a clear perception of progress and thus entails a motivating factor in which progress is marked through feedback.

For learners to continue in a DMC, they must clearly and continuously perceive progress towards the vision of themselves, and this progress is one of the main drivers of the process. However, the explicit feedback during the advancement process must highlight specific aspects in order for a sense of satisfaction to emerge. People who are involved in a DMC are aware that they are experiencing something special, different from what is felt in periods of ordinary motivation in a given context, but this experience must be characterized by clear signs that they are achieving their goals.

#### **2.5.4.5. Positive emotional loading**

People in a DMC often develop positive emotions and attitudes toward the process. These come from the emotional load that comes from the vision underlying the DMC, which means that any aspect that helps in getting closer to the goal is perceived as satisfying and adds positive feelings related to the outcome.

The difference between positive emotional loading and goal-oriented behavior is that each step generates new energy, in other words, throughout the motivational journey each phase integrates a new experience that is linked to the opportunity to evolve. This exploration of something new is considered to be of great value here at the DMC, as it moves away from the banalities of everyday life.

However, the fun of the process is not that a certain activity is in itself entertaining, but rather the pleasure of seeing an achieved goal. Thus, although a task related to a DMC is not considered to be particularly pleasant, the feeling of doing something useful and meaningful for a goal is what brings enthusiasm and fulfillment to it.

## **2.6. Formative assessment and instructional feedback: differentiation**

The following sub-sections will focus on error assessment and feedback. To begin with, we will briefly make a distinction between formative assessment and instructional feedback below, and then proceed from a general approach to a specific one: first we will delve into the concepts of assessment in general and for our study in particular, we will show a general typology and end with the criteria for the assessment of written and oral production. After these sections on assessment as an introduction, we will provide a section with a theoretical reflection on feedback. With error correction as the ultimate purpose of instructional feedback and formative

assessment, we will continue to deepen until we reach the specific didactic implementations for error correction. We will end with another brief theoretical reflection on the possibility of triangulating self-assessment, peer-assessment and mentoring in a learning period, as well as on the advantages of this triangulation

Briefly, instructional feedback is that which provides the necessary information to set goals, carry out a task in its process and channel self-regulatory processes towards those goals (Hattie and Timperley, 2007). These are therefore three functions of feedback that can be carried out separately or in an integrated way, but which will always be aimed at shortening the distance between the current state of an aspect of the interlanguage and the goal that the student has set for himself/ herself. On the other hand, assessment takes place at the end of an integral part of a task, at the end of the task itself or after a moment, a session or a learning period. Assessment involves a reasoned judgement of performance on the basis of descriptors (Council of Europe, 2001) and provides the basis on which processes will be fed back in later tasks and learning moments. On the basis of this differentiation, sections 2.6.3.1. to 2.6.3.5. on assessment and feedback will continue to provide differential details.

### **2.6.1. Definition of feedback**

Feedback is the reaction to a statement, which can be positive, negative or neutral. But instructional feedback for learning should give explicit or implicit answers to three interrelated questions (Hattie and Timperley, 2007: 87):

- What are the goals?
- What progress is being made towards a goal?
- What activities need to be undertaken to improve progress?

Therefore, in this thesis we conceptualize instructional feedback as information provided by an agent (the teacher, a colleague, a book, parents, oneself or one's own experience) about aspects of one's own performance process and how they are understood. Some of the agents mentioned may provide corrective information, an alternative strategy, clarification of ideas, proposals for specific goals, encouragement or the mere initiative of consulting one's own production to assess whether it is correct or not. Feedback is therefore a consequence of performance during performance itself (Hattie and Timperley, 2007: 81-82).

According to these authors, instructional feedback has to provide information that is specifically related to the task or specific moment of the learning process. This information bridges the gap between what has been understood and what should be understood in order to achieve a goal. This can occur through different cognitive processes, such as the restructuring of aspects that have already been understood, the confirmation to the student that he or she is doing well or



not, the indication that more information exists or is needed, the direction that the student should take or the alternative strategies available to understand a specific aspect.

With this information, the learner is in a position to confirm, complete, elaborate, modify or restructure the information in their memory (Ellis, 2007, Lyster and Saito, 2010), which can be knowledge about the subject, metacognitive knowledge, cognitive strategies or beliefs about oneself or tasks. Cognitive and affective channels interact during feedback, and in addition, short-term memory and long-term memory are involved, resulting in a complexity of factors that can alter the rules of the interlanguage of a non-native speaker (Vázquez, 1998).

By interacting during feedback, students (also the teacher) alternate their role as producers and receivers, thus building a communication in which there is a permanent negotiation of meanings (Ellis, 2009), in our case, around the quality of the process of oral and written production. The word "process" seems to us to be the key word here for feedback on performance. The feedback provided is a framework in which misunderstandings are rectified, complemented, clarified and information is requested about language productions that are being fed back while they are taking place, or about a metacognitive process of setting and achieving goals. And this is where the communicative relevance of these interactions lies: they are authentic, meaningful, pursue a concrete goal and the own ideas are expressed (Sheen and Ellis, 2011). More difficult at initial levels, the interaction around error feedback can be complemented by gestures and paralinguistic elements that also generate reactions in the exchange of information (Bravo, 2015).

Learners must not only be able to make decisions about their own learning, they must also be able to make such decisions in collaboration with others and while using the target language. Therefore, learners should be allowed and encouraged, through processes planned for this purpose, to begin to express who they are, what they think, and what they would like to do about the work they initiate and define for themselves (Benson, 2002).

In this framework for the monitoring of the process during its own course, the guidance and collaboration in the form of corrective feedback offered by others with experience in learning processes can be related to the concept of optimal challenge, or to Vygotsky's proximal development zone (1978). In fact, the correction of one's own errors is only one more step in the development of interlanguage. This succession of scales within the proximal development zone facilitates self-regulation of the learning process through goals, which maintain motivation and therefore learning (Malcolm, 2011).

The above-mentioned self-regulation in relation to learning and motivation reminds us of the DMC (Dörnyei, Muir and Ibrahim, 2014; DMC), whose precondition is the existence of a clearly defined goal at the end of a trajectory. This trajectory should be divided into segments with their specific feedback, equivalent to proximate and distant goals. Each goal is not only a result,

but also a standard in which one's own performance is assessed and the degree of success is measured. For this reason, a series of proximate goals into which the entire trajectory can be divided is more effective than a great distant goal, as each step entails a motivating factor in which progress is marked by feedback.

When it comes to goals, challenge and feedback for successful teaching and learning are key factors (Hattie and Timperley, 2007: 88). Challenging, specific and visible goals are especially important, as the student must be well aware of the need to achieve them. Learning goals with a low level of challenge are less effective than those that are more challenging, as they provide a clearer notion of success. In any case, in order to achieve both types of goals, it is essential not only to practice consciously to improve performance, but also to receive feedback during processes and to assess both processes and their products. Yet, too often, practice is lacking in feedback, which has proven crucial to learning (Busse, 2014).

In this sense, also for self-assessment of achievements and needs it is necessary to practice the metacognitive skills of planning and regulation, since the learner needs to develop their metacognitive capacity to reflect on the strategies that will help him/her. Moreover, determination and perseverance may not be sufficient when lack of knowledge about how to manage problems and obstacles in learning or using a foreign language threatens motivation (Ushioda, 2014).

On a motivational level, feedback influences the belief of self-efficacy, which refers to how others evaluate our ability. Thus, positive feedback from people who are significant to the learner (e.g., teachers) about the quality of progress may increase the belief of self-efficacy, whereas the opposite happens after negative or judgmental feedback. In fact, self-efficacy is considered fragile to the extent that negative feedback destroys it more easily than positive feedback can restore it (Busse, 2014).

It is not, however, a question of indiscriminate positive feedback, but of always being constructive. It is essential that feedback leads learners to assess their own achievements, reflect on them, and accept responsibility for themselves, so that they can be satisfied with their progress and see how they can move forward. The feedback that achieves this encourages learners to believe in their own potential and capacity for language learning. At the same time, the ability to be more responsible for learning and to manage those factors that negatively affect motivation is encouraged (Murphy, 2011).

We cannot forget, finally, that the teaching methodology that the teacher applies will only be effective if it is accompanied by feedback with which he or she also reflects, on the one hand, on the results obtained by the students and, on the other hand, on the advantages and disadvantages of the teaching method applied by the teacher (Gómez de Enterría, 2009; Hattie and Timperley, 2007).

### **2.6.2. Definition of assessment**

Included in the planning of a foreign language teaching curriculum are the goals, i.e., what the contents were worked for; the methodology, or processes by which the contents are taught in order to achieve the goals; and the learning strategies, or processes for learning the contents that have been taught in order to achieve the set goals. Assessment, another essential component of the curriculum, refers to how success in learning is determined (Bordon, 2006).

Tassinari (2015) defines assessment as a reflection on the learning process and its results according to the learning context. The word "results" is key to distinguishing feedback from assessment. The latter includes both learners and teachers or advisors in education, so that such reflection based on the teaching-learning experience leads to awareness and preparation of the ground for decision making.

In general terms, therefore, assessment consists of the analysis of a series of data in order to make appropriate decisions. Depending on the purposes of the assessment, the procedures carried out for it to take place and the way in which the results are assessed, the CEFR (Council of Europe, 2001) contains a broad classification of the types of assessment. Next, we will describe the types that, directly or indirectly, are part of the didactic proposal of the empirical study on which this thesis is based.

Firstly, within the definition of assessment given above, the examination component can be differentiated. Examination focuses on the product of learning and refers to information obtained to measure knowledge through language samples provided by examination candidates. It is, therefore, assessment as the judgement of language samples about what has been learned, the determination of what is known and can be done, to decide whether to move from one course to another, to acquire the next level of instruction or to receive a diploma. We refer, in short, to summative assessment.

As for our didactic proposal, it includes the assessment made by others and that made by the learner himself or herself about their own learning. Secondly, we will talk about an assessment by means of a scale in writing and a checklist in speaking. Finally, the didactic proposal as a whole contains the assessment focused on the process, direct, analytical, subjective, continuous and with the priority of obtaining qualitative information on knowledge, achievements and difficulties during the learning process. With this information from the process, formative assessment can be carried out to improve the student's learning.

However, certain requirements must be met if formative assessment is to truly improve learning. These requirements make collaboration between teacher and learners necessary for formative assessment to take place successfully. Bordón (2006: 49) describes them as follows:

Si ocurre que el propio aprendiz no es capaz de fijarse en la información que le llega, no sabe cómo organizarla y personalizarla, carece de conocimientos previos para interpretarla, y no tiene recursos, ni tiempo para integrar la información nueva en su memoria, el supuesto beneficio de la evaluación resultará inexistente. Para que la retroalimentación ocurra y, consecuentemente, también la evaluación formativa, es necesaria la preparación y concienciación del alumno para ello.

Please note that feedback is linked to formative assessment. The author is referring to feedback as information provided by an agent, which may be the teacher or another student, so that the learner better elaborates the new information on which he or she is working. At the end of this elaboration carried out with the help of feedback, an assessment of the performance of each step, each task or each period in a learning process will be issued. This evaluation is what we mean by assessment (Hattie and Timperley, 2007). On the basis of this assessment, subsequent tasks will be fed back, which gives formative assessment its continuous cyclical character.

#### **2.6.2.1. General classification of assessment**

According to Everhard (2015), the general classification of assessment is given below. The order in which the brief definitions of each assessment type are given shows the progress in which assessment should be developed, from the more traditional approach of summative assessment focusing on grades to a more formative and sustainable approach where the focus is on learning. However, the above order allows for variation, progression and regression between summative, formative and sustainable assessment, without excluding any of them, as elements of summative assessment will necessarily be found in formative assessment, or of summative and formative assessment in sustainable assessment, as we will also see later in the description of our empirical study:

- Summative: the process of determining how much has been learned or how much progress has been made in learning over a period of time, according to certain pre-established criteria. It can be used as a certification.
- Formative: it provides the conditions for teachers and learners to make informed choices and decisions regarding the future of teaching, learning and possible road maps for learning. It takes place at the end of a step in a task, of a task itself or of a learning moment or period and is based on the feedback and *feedforward* that took place during that task or period.
- Sustainable: this is a continuous process of activities that generate feedback, which are assessed and thus improve skills such as self-regulation and autonomous learning.

Also known as assessment of learning, in which performance is determined by a professional to determine a grade, summative assessment is no longer an area of interest. This is currently shifting to formative assessment, or assessment for learning, a more cooperative form of assessment in which more participants are involved in the assessment process and which therefore offers a broader view than a teacher alone can provide over a task or period of time.

The aim is to provide a more concrete assessment of a task or series of tasks. Here, while feedback is intended to help learners make up for shortfalls that have been identified during the performance of current and previous tasks, *feedforward* pursues the goal of making up for shortfalls in the performance of future tasks, thus leading to reinforcement and improvement of the learner's performance in subsequent tasks. Assessment takes place at the end of each process, regardless of its length and how many processes follow, and provides an evaluation on which the following feedback and *feedforward* processes will be based.

The above practices may involve the learner in peer-assessment, but especially in self-assessment, which leads to the detection and use of internal resources that can be maintained from one task to the next. Authentic assessment practices that are developed within a learning community are supported.

These activities are authentic because they are meaningful on a personal level, can be activated throughout a lifelong learning experience, and can subsist in a larger community. This is called sustainable assessment, or assessment as learning, and goes beyond summative and formative assessment, from teacher-centred learning to learner-centred learning, and leaves behind learning that perpetuates heteronomy and dependence on others to evolve to learning that promotes cooperative interdependence, interrelationship, autonomy and, consequently, skills for sustainable and enduring lifelong learning. Thus, the interconnection between autonomy, teaching methods and assessment methods is evident. With their active participation, which means involvement in decision-making and the choice of alternatives by themselves, learners necessarily become more autonomous.

Cooker (2015) summarizes what has been said about sustainable assessment through three principles. With these we observe its nature as a social construct, participatory, integrated and necessarily contextualized: 1) it must meet the need for formative assessment as well as summative assessment; 2) it must be relevant to the learner in the present and also in the continued development after leaving the learning environment; and 3) it must include the contents and also the learning process.

Therefore, our empirical study is framed within sustainable assessment, as we aim to involve participants in authentic practices of formative assessment, feedback and *feedforward* in order to make them autonomous. All this bearing in mind the need for summative assessment in our context of formal adult education.

After describing the theoretical framework of formative assessment and instructional feedback, we will now proceed to the purpose of both for this study: error correction. First of all, we will explain what is meant by error and we will make a brief differentiation between the correction of errors in speaking and writing in order to go deeper with self-assessment, peer-assessment and mentoring.

### **2.6.3. Error correction**

Having reached this point, we would like to make it clear what we mean by error. Although when defining error there are often phonetic, grammatical or lexical inadequacies in mind, there are other production errors that affect the semantic, pragmatic or socio-cultural environment and that break certain rules of use in a given context of the community of speakers of the target language. For the didactic proposal of this thesis, special consideration will be given to those errors that affect the language rules.

In general terms, language rules refer to the "system of graphemes and phonemes of the language according to established rules and forms", i.e. "the standardisation of the linguistic code implemented by the language academies, such as, for example, the Real Academia Española" included "in the course book or grammar book" (D'Aquino and Ribas, 2004: 21).

We will therefore focus mainly on errors in phonology, morphology, syntax, lexicon and discourse. Undoubtedly, the language standard is not the only criterion for identifying and correcting errors. In fact, errors that threaten sociocultural, pragmatic and referential rules also took place during the empirical study, but they were considered separately due to their level of abstraction.

For the teacher, when providing feedback on errors and assessing language productions, it is relevant to distinguish between error, mistake and lapse, depending on the degree of knowledge and attention of the learner. This distinction is also important for the learner to set appropriate learning goals and plan how to achieve them (Torijano, 2004):

- In the case of the error itself, it is due to the fact that the student has not yet learned the correct form, the rule.
- A mistake concerns the kind of transient error whose source lies in the period of acquisition of a form, i.e., from the time a correct form is learned until it is finally acquired, the learner alternates in their production the incorrect form with the correct form until feedback, assessment, correction or input leads him or her to use the correct form more and more frequently.
- Finally, a lapse comes from lack of concentration, memory failure, tiredness or mere oversight, although the rule is known and generally applied in the right way.

Apart from the degree of knowledge and attention of the learner, we also distinguish two categories of error according to their importance, which we consider relevant for feedback: global error and local error.

- A global error is one that affects the interpretation of the whole sentence, in other words, the error that causes confusion in understanding the message.
- A local error affects a part of the sentence and does not seriously alter the understanding because it is inferred from the context which would be the right form.

When providing feedback, we must also consider whether the error was made in writing or speaking, since in the case of the latter the learner does not have the time to control the accuracy of their speech and therefore the learning goals must also be adapted to the skill. Regardless of the skill, in the process of creative construction involved in learning a foreign language, errors are considered intermediate stages in the development of the interlanguage towards the target language (Moreno, 2011). We share this perspective of error as a learning opportunity also with D'Aquino and Ribas (2004: 30):

El error es una desviación de una norma en la lengua que se está aprendiendo y, en cuanto tal, es una manifestación de un sistema lingüístico en evolución. El error es, por lo tanto, un instrumento importantísimo para el docente que quiere ayudar al alumno en su aprendizaje y adquisición de la L2.

We understand correction as an instrument with which to improve the learning process by providing feedback and assessment, so that the learner can confirm or question the rules in their interlanguage (Lyster *et al.*, 2013). In particular, the teacher, a classmate or the student himself or herself should react to the wrong language production (Ellis and Shintani, 2014) by first detecting it and then repairing it or encouraging its repair. The aim is that the author of this language production learns to master the target language and avoid new errors (D'Aquino and Ribas, 2004). The learning process is therefore influenced, so that grammatical rules and lexicon are successfully internalized (Lyster and Saito, 2010). Thus, this orientation of the learning process will bring the interlanguage of a given speaker closer to the target language (Vázquez, 1998).

Error correction has three dimensions in terms of its importance for instructional feedback and formative assessment (Torijano, 2004). First, errors are important for the teacher to analyze the progress of learners toward learning goals. They enable the systematic information gathering to assess knowledge and make decisions (D'Aquino and Ribas, 2004), so that conditions can be created to learn the rest of the content in the available time.

The second dimension concerning the importance of errors is the researcher, a role that can also be played by the teacher him/herself. The feedback provided and the effect it has make it possible to assess, together with the learners, the applied learning strategies, to reflect on them and to assess the extent to which they help to continue discovering the foreign language.

Thirdly, the importance of the student's dimension, on which the two previous ones are based, lies in the fact that it lets him/her analyse the means used by him/her to formulate their hypotheses, to test them and corroborate or refute them according to the received feedback, which again starts another cycle of formulation, testing and corroborating or refutation, ideally *ad infinitum* (Griffin, 2005).

### **2.6.3.1. Error correction for learning**

If we want to get information about the processes of acquiring a foreign language, we must carry out a pedagogical treatment of errors. This involves diagnosing what students know, checking whether they have learned what they have been taught and searching, as well as pointing out improvement potential (Lyster and Saito, 2010). Since errors are currently considered as a sample of the stage in which the interlanguage is, it is important that the learner goes back to their errors and is given the opportunity to look into them in order to correct them with their own strategies (Dilans, 2010). Hence, pedagogical relevance is given to error correction (Bordon, 2006).

It is therefore recommended to encourage the learner to make a conscious decision to control, that is to say, to detect their errors, to reflect on their source, in order to better understand the target language (Ellis, 2005; Norris, 2010; Robinson, 2011), and finally to correct the wrong forms on the text or to note them down after having recorded one's own speech, so that they may not be repeated in the future (Oxford, 1990; Cassany, 1993). This also increases responsibility and success in learning along with motivation (Sánchez, 2009), since not only do we learn from our errors, but it is also a pleasure for us to learn from our successes, from what we have managed to correct ourselves (Cassany, 1993). In the best-case scenario, it would even be useful to show a record of the errors that have been overcome and those that still require attention (Torijano, 2004).

Indeed, in the initial state of learning, the learner resorts to the memorization of short phrases, but then begins a more creative process of constructing messages through cognitive strategies, more specifically, through hypothesis generation, as we pointed out earlier in the study. For hypothesis formulation, the learner takes the risk of using their previous knowledge of the target language, mother tongue, other languages or reference materials at their disposal. Once the hypotheses have been formulated and their speech has been expressed, the



opportunity for verification that assessment and error feedback offer, both understood as communicative interactions, would speed up the formulation of new hypotheses that could eventually become automatic (Griffin, 2005) and lead to a greater production of correct forms in the use of the target language and, with it, to the evolution of interlanguage (Torijano, 2004).

After language production, the correction phase is the general framework for developing strategies with which to verify whether the steps to reach the goals have been successfully completed and, if necessary, to change the implemented strategies (Bravo, 2015). The purpose of this process is described by Cassany (1993) with greater concretion in five points to be achieved in the short term, that is to say, in the first production task. According to the author, these are:

- to inform the student about their production in general,
- to give them other precise information about a particular aspect,
- to draw attention to mistakes that have been made,
- to help them improve their written or oral speech,
- to give the right solutions to errors that they cannot correct themselves.

In another publication, the same author summarizes in four interrelated points the purpose of error correction for the learner in the medium or long term, namely, in a series of production tasks in a learning period (Cassany, 2005: 85):

- to make fewer mistakes,
- to become aware of their limitations,
- to find the necessary measures to overcome them,
- to self-regulate their production process and knowledge of the language.

In a similar way, Vázquez (1998) and Santos (2004) understand the purpose of error correction as three interrelated, even interdependent, and frequently consecutive functions, which are to feedback, repair and defossilization, as follows:

- Feedback: feedback (2.6.1.) is the reaction to a message, and can be negative, positive or neutral. In feedback, the cognitive and affective channels interact, the three mentioned kinds of feedback (positive, negative and neutral) coexist and short-term memory and long-term memory are involved. This complexity of factors can cause the rules of the interlanguage of a non-native speaker to destabilize.
- Repair: it involves interaction in the classroom on formal and pragmatic aspects of the language. It consists of constantly adjusting the message according to the communication needs in the given context. Since we often find differences between what is intended to be expressed, the way in which what is expressed is interpreted

and, in addition, the measures taken to solve problems when expressing oneself, repair is the procedure that is applied to overcome these differences.

- Defossilization: by means of defossilization it is intended that the learners with many errors in their productions and few signs of overcoming improve their linguistic competence. This is the interaction between the teacher and the learners, or between the learners themselves, which aims to modify language behaviour.

However, most of the time the quick and clear correction method of writing the right form in red next to the wrong one or, in the case of speaking, of giving the right form directly only when the student is not interrupted (Espiñeira and Caneda, 1998) is widely practiced. In both cases, this one-way approach is considered ineffective (Sánchez, 2009), if it is intended to do more than obtain data for summative assessment. In fact, this kind of correction of writing tends to arrive late, with notes that are difficult to figure out or no longer of interest after the writing process; and in the case of speaking, both the usual absence of correction (Roothoof and Breeze, 2016) and the absence of reflection in the correction are also ineffective.

The above reflection on the effectiveness of error correction now leads us to explain the differences between written and oral production when it comes to feedback. After having explained the characteristics of written discourse (2.1.1.) and oral discourse (2.2.1.), the consideration of these differences will lead us to a better selection and execution of procedures (D'Aquino and Ribas, 2004):

- In written production only the visual channel is used, while in oral production the four channels (visual, sound, tactile and olfactory) can intervene, although the sound or phonic-acoustic channel usually prevails.
- The sender and receiver are not physically in the same context in written communication, but are often distant temporally or spatially. However, oral communication takes place in real time and physical space is often shared.
- The receiver is more often unknown in written expression than in oral expression.
- Feedback, understood here as the immediate reaction to a message, is minimal in the case of writing. In oral expression it is continuous, due to the shared knowledge about the temporal and physical context.
- The message needs to be more explicit and clear in writing than in speaking, since much of the information is understood in oral expression through the shared context.
- In line with the previous point, writing requires greater cohesion and coherence at a linguistic and semantic level.
- Hesitation, false starts, pauses, repetitions or self-corrections, among other errors of execution, have no place in written communication.

- Due to what has been said before, the same message is formulated in a shorter and more precise way in its written form.
- The register is higher and the syntax more complex in written speech. Particles, discursive markers and dislocations to the left (placing a given thematic component in the initial position in the sentence) are more typical for oral expression.

The above differentiation has led a considerable number of authors and professors to recommend the correction of written production, instead of oral production (Sánchez, 2009), and they argued in general that it is simpler (Espiñeira and Caneda, 1998), more effective (Barros, 2008) and more lasting (Sánchez, 2009). The following is a list of the arguments expressed by five authors:

- If the student often does not remember why he or she made one or the other decision during the writing process, when he or she receives the corrected text, it is easy to imagine that it is even more difficult for the student to remember exactly what he or she said in their oral speech (Díaz and Aymerich, 2003).
- Often, corrections during the student's oral production have no effect, because the student is striving to activate language resources and communicative strategies to utter a statement (Sánchez, 2009).
- The time for writing is longer and therefore the learner can reflect more calmly. As a result, the level of demand is higher and all errors are corrected without interrupting the discourse (Barros, 2008).
- The learner's sensitivity is not so affected in writing because of the time and sometimes the distance between the error and the correction, as this is done by writing and individually. On the contrary, the correction of oral production usually takes place in public in front of peers, which can endanger the affective elements (Sánchez, 2009).
- Written communication allows the teacher and the learner to observe the evolution and, therefore, to have an overview of progress and gaps. This fact makes it possible for the student to become aware of the types of errors he or she usually makes, as well as which ones he or she repeats or stops repeating (Barros, 2008).
- There is a belief that writing and its correction better fix knowledge in memory (Cassany, 2005).
- The interruption of oral speech frequently causes the thread to be lost, we no longer know what was going to be said and inhibition shows up (Sánchez, 2009).

Our empirical study is based on the fact that "the characteristics of errors in written and oral production are not the same. For this reason, it is important to develop a differentiated treatment of them" (Barros, 2008: 200) focused on form within communicative activities (Lyster and Mori, 2006), as we will observe with the assessment and feedback methods in the next

three sections. One way, among others that we will expose, to avoid certain inconveniences of feedback of oral production is to propose that students record their speech and listen to it later in order to detect their errors (Sánchez, 2009) and set their goals. But before going into those details of the empirical study, we believe it is necessary to consider three specific ways of working on errors with instructional feedback and formative assessment as a framework: self-assessment, peer-assessment, and mentoring.

#### **2.6.3.1.1. Self-assessment**

Self-assessment is the independent evaluation by those who learn about their own competences, achievements, learning progress and sometimes also about the general process of language learning. Ideally, this assessment of oneself is based on criteria that have been set by the learner him or herself, and generally involves a more formative approach that aims at raising awareness of the learning process itself. But self-assessment can also be part of a wider assessment process, i.e. the pedagogical and formative process that takes place when supporting autonomous learning. In fact, within a learning programme (as it would be the case for the didactic proposal of this thesis) explicitly aimed at improving learner autonomy, self-assessment can also be focused on learning strategies and progress in autonomy (Tassinari, 2015).

Moreover, it may be focused on the reflection on achievements and obstacles that is required for planning as well as monitoring and evaluating processes of tasks or periods by the learner him or herself, a broader and deeper reflection that will make the self-assessment more reliable and lasting (Bordón, 2006; Cassany, 1993). This is due to the fact that students are more likely to continue their learning if they have a greater understanding of how they can do so, thereby becoming more self-sufficient and confident in their performance, as well as taking responsibility for their decisions and actions (Everhard, 2015).

The importance of self-assessment lies in the fact that, by means of a qualitative and dynamic approach to evaluate one's own thoughts, feelings, experiences, competences, attitudes and behaviours, and to reflect on them, one is able to influence one's own ways of thinking and behaving. These processes are related to autonomous learning, in which we make judgments about our abilities when carrying out different tasks and about the activities in which we wish to be involved (Henry, 2014). Such reflection is the basis for the regulation of the own learning process, in which learning awareness and decision-making are fostered (Tassinari, 2015). In short, real learning involves self-learning, in which the learner manages to direct their own process if he or she is given autonomy.

Another reason for the importance of self-assessment is that we are able to raise in the student the need for more precision and attention to formal aspects, so that he/she can link formal correction and communicative competence. In addition, by encouraging self-assessment, and especially self-correction, students become used to solving their communication problems themselves, i.e. they monitor themselves, which also promotes autonomy in language learning (D'Aquino and Ribas, 2004). In fact, there may come a time when the learner must become a proofreader of their own language productions, when no teacher can proofread him or her. For this reason, it is effective to provide the classroom with encouragement for self-assessment, with which personal strategies for revising one's own discourse are developed (Cassany, 1993).

At this point, having defined what is meant by self-assessment and explained its importance, it is interesting to clarify how the framework for effective self-assessment should be developed. To begin with, the success criteria should be as clear as possible, since the learner will only trust their potential for success if it is clear to him or her what "success" means in the context in which he or she learns. These success criteria must also be clear from the start of the learning period, so that throughout the whole period it is always known which aspects of language performance and production are essential. The reason is that when success criteria are made public in the classroom, they serve as a roadmap to success and enable self-assessment as progress is made.

In particular, for a formal education setting such as that of the empirical study of this thesis, it would be a question of clarifying the assessment criteria that will be used to assess knowledge of the specific contents, as well as the exact format of the summative assessment tests. This would be done by means of simulations of all or part of the tasks they include, which would also be a simulation of reality. In production tasks, attention should not be drawn to errors due to uses or rules that the student has not yet had a chance to learn (Bordon, 2006).

On the other hand, for the self-assessment process to be successful, it is crucial that learners decide for themselves what aspects of their learning process they wish to reflect upon. This helps to raise awareness of the learning process. It is necessary, however, to scaffold the process of reflection, to divide it into a progression, reflecting only those aspects relevant to the current learning situation, otherwise the learner could be overwhelmed.

Concerning the learners' possible overwhelming, the feeling of self-efficacy should be maintained as a platform for motivation. The relationship between self-efficacy and will, understood as the impulse to carry out a change as a result of one's own actions, deserves special attention when creating the framework for self-assessment. This is because, unless people believe that their actions can produce the intended results, they will not have the motivation to persist when difficulties arise (Henry, 2014).

At the end of the self-assessment process, learners should be better able to make decisions about their future learning. The important thing about this aspect is that qualitative and formative assessment activates metacognition, a crucial aspect in moving towards autonomous learning. However, this process is recurrent and can thus be initiated more than once at different points or times in the learning process, each time with a different trigger leading to a different approach and equally different outcomes, which is also recommendable, given the nature of the development of autonomy and the learning process (Tassinari, 2015).

Moving on to a deeper level of detail, a reflection should be made on the differences in terms of self-assessment in written and oral production, as well as on the concrete actions of the teacher to be applied in the classroom. In general terms, if there are errors in oral production or interaction, they will only be brought to attention if communication is impeded. Errors that are more formal in nature will be taken up *a posteriori* for treatment (Bordón, 2006). In this regard, Vázquez (1998) and Wlasak-Feik (2008) recommend providing students with an oral examination assessment grid with specific categories in which the student can classify their error and assess their performance, e.g., grammatical correction, grammatical variety, lexical accuracy, lexical variety, pronunciation, connectors, structure, etc. (see Annex VII for a grid used in the empirical study). In turn, Bravo (2015) suggests that both the teacher and the students take notes of their performance with recordings of their oral production and the oral assessment grid, a platform that will help self-correction on specific aspects, such as those mentioned on vocabulary, grammar or syntax, but also on the way in which the production was planned before.

As for the self-assessment of writing, we will also refer to it as self-correction or self-repair of errors. Bordón (2006) recommends marking each production error in a different way depending on the type of error. To this end, a code for self-correction must contain words that are easy for the student to understand or, in any case, a "sistema de señales o marcas que permita dar información precisa sobre el tipo de error cometido" (Cassany, 1993: 71). The notation would be brief and understandable so that the learner can see directly what type of error it is, even if he/she does not always manage to correct it. They should not be excessively detailed or so ambiguous that they are limited to lines, strikethroughs, crosses or circles (Vázquez, 1998).

The effectiveness lies in the fact that the student formulates his/ her own hypotheses about the error and its correct form to verify them later by looking at reference materials and, finally, by revising the corrected version received from the teacher (Cassany, 1993). In this way, the student is more active, must reflect on the solution and has the means to find it, as long as the teacher marks only the postsystematic errors, from which the student is prepared to learn because he or she can recognize them. Presystematic errors, on the other hand, should be corrected directly by the teacher, as these are errors whose explanation has not yet been

addressed at the level of the student (D'Aquino and Ribas, 2004). Marking an error would be inappropriate when the teacher assumes that the student will not be able to find the solution because it is found at a higher level of competence (Cassany, 1993).

E-mails are very useful for the described process, because they are a way to personalize teaching, as well as a "mentoring resource" (Gómez de Enterría, 2009: 97), with which to monitor more effectively the performance of learners in their self-assessment. However, it requires "a lot of time" (D'Aquino and Ribas, 2004: 87) from the teacher.

To conclude, from what has been said so far about self-assessment, we can deduce that the learner who has already experienced reflection on their language productions ends up developing three kinds of consciousness: meta-rhetorical, meta-strategic and metalinguistic. Meta-rhetorical awareness refers to knowledge about one's own behaviour as a language user, in other words, the result of the strategies used during the process of language production. Meta-strategic awareness involves knowing what learning strategies are used and how they work, as well as knowing how to change the approach, if necessary, to solve a problem. Finally, metalinguistic awareness means having specific knowledge about the language and its use, as well as being aware of what is known and what is not known.

In short, it is worth highlighting the need to invest time and resources in revising one's own linguistic productions from the perspective of classroom training and useful activities, rather than tending towards punitive assessment, as the application of heuristic procedures leads to new knowledge. But the proposals of the written self-repair code and the oral assessment grid can also be applied to peer-assessment and mentoring in both skills, as we will see in the next two sections.

#### **2.6.3.1.2. Peer-assessment**

Peer-assessment is the process in which learners assess each other, rather than remaining passive or being assessed by the teacher. In the case of this thesis, the teacher participates shortly at the end of the process to review whether peer-assessment is right. Students observe the performance of their peers and provide feedback based on constructive reviews, reminders of aspects to consider, or other personal observations, in order to improve learning. Students take on the role of self-directed learners who reflect on their learning and become actively involved in it, because they detect both weaknesses and strengths and improve their interpersonal skills by having to justify their assessment criteria to their peers, which at the same time allows them to self-assess their own knowledge. This form of constant learning sends the message that objectivity in assessments is fundamental in determining what the current situation is in terms of the acquired knowledge and how far to the ideal scenario is.

The logic of its effectiveness is based on the view that teaching does not always have to do with a one-way transfer of information from teacher to learner, but rather with a collaborative process for personal development. If we assume, then, that the student learns from the teacher, from himself/herself, and also from their peers, and from the activities that the three actors carry out as a team, then it is not unreasonable for the students themselves to become the correctors of their own work and that of their peers.

The importance of peer-assessment is based on numerous advantages (Oxford, 1990; Lyster *et al.*, 2012): more motivation and more opportunities for error feedback, with the consequent increase in practice, greater use of different language functions and, therefore, of cognitive strategies.

In terms of motivation, the fact that students help each other in group cooperation activities gives them the feeling of being with peers on the way to common goals, thus creating group confidence. Cooperation involves the absence of competition and the presence of team spirit, which fosters interdependence, mutual support, self-esteem, self-confidence, fun, greater and faster performance, respect for the teacher, the institution and the subject, as well as the eradication of prejudices. All this means greater satisfaction for the teacher and students, in short, an appropriate framework for fostering motivation (Oxford, 1990).

In terms of opportunities for error correction, peer-assessment has the advantage that, when suspecting a potential error, the student who corrects can speak directly to the student who is expressing himself/herself to request clarification of the communicative intention and to reach agreement on the rule behind it (D'Aquino and Ribas, 2004). Both the writing tasks and the correction of texts in pairs or groups, as well as in the case of presentations, all have the advantage that the appreciations on the content, style and possible linguistic forms can be debated, with the metalinguistic reflection that this implies (Díaz and Aymerich, 2003). In short, collaborative learning provides opportunities for learners to negotiate, discuss and provide insightful solutions to problems, so that together they produce a final product and reflect on its quality, the effectiveness of the process and future language productions. Critical reflection and decision-making are therefore crucial elements in collaborative autonomy (Murphy, 2015).

At the same time, Everhard (2015) further adds that peer-assessment is an excellent way for students to undertake self-assessment because, firstly, it is easier to detect the errors of others and, secondly, it provides opportunities for us to learn from each other. This is due to the necessary precision for measurement and assessment according to specific criteria, as opposed to superficial reading or listening. In addition, it promotes the necessary objectivity for a satisfactory self-assessment, as it provides practice in the internalisation of criteria with which to assess a task in the context of a peer's task and, therefore, in an environment with less emotional weight than that found in the self-assessment. In short, it is valid for learning



among peers, because when the work of peers with more or less knowledge is assessed, students learn what should be done or avoided in their own work.

Peer-assessment is also considered a prerequisite for self-assessment for helping to develop other skills that are essential for self-assessment, such as improved cognitive and metacognitive competence, social competences, personal and intellectual development, increased self-confidence and positive affectivity. Students gain the ability to use metalanguage by providing feedback on a task which identifies the strengths and weaknesses in a peer's work. This provides students with the ability to identify these strengths and weaknesses in their own work as well, thus acting as a roadmap towards self-assessment. Therefore, combining self-assessment with peer-assessment may provide the most ideal conditions for the development of autonomy (Everhard, 2015).

After having defined peer-assessment and having explained its advantages, it is appropriate to provide a description of how it would concretely be transferred to the classroom reality. To begin with, a climate of cooperation should be created in the classroom and its benefits should be explained to the group, as a correction by another student can be stressful because of the belief that the teacher is the only one who corrects or assesses performance. Once this has been made clear to the group, peer-assessment keeps learners aware and the teacher quickly finds out what learning difficulties are individual or collective. But processes can be time-consuming, so it seems appropriate for the teacher not only to review group formulations and corrections, but also to help by pointing out undetected errors (D'Aquino and Ribas, 2004).

For oral production, Everhard (2015) proposes that, although an oral assessment grid can be used (see Annex VII), the assessment and aid provided by the students during peer-assessment should be rather holistic, so that they are not forced to assess aspects which, due to the temporary nature of oral communication, make them feel insecure about the appropriateness of the help given to their peers. At this point, students should be encouraged to express any uncertainty or doubt about the assessment criteria of the above grid, which often sheds light on misunderstandings and helps to internalise the criteria they could also use with themselves in self-assessment or with the teacher in mentoring. According to the author, after this internalisation of assessment criteria, self-assessments should also be more precise.

For written language, working in groups to produce the same text fosters union and collaboration between peers, as well as reflection on errors in the writing process, because none of the members of the group who write and correct the text feels threatened as the sole author. It can lead to in-depth and interesting discussions about formal details of the target language, as decisions to be made can be discussed, be they about format, formulation, structuring, correction or content: authors read, comment and criticise what they write. The

problems that eventually arise from a group without any problems among its members can be solved by allowing them to choose who to work with (D'Aquino and Ribas, 2004).

At the revision level, although it takes place among peers and does not always bring about substantial improvements in the text, it does produce a necessary change of focus: the revising student moves from the position of language user, focused on how to say what, to the position of external observer, focused on the learning goals. This change of perspective requires a high degree of metalinguistic reflection in interactions, which adds great value to peer review as an application of formative assessment and instructional feedback. The above-mentioned metalinguistic reflection provides the framework in which the learner, when returning to their position as a language user, is more aware of the goals and contents to be achieved and worked on.

To revise their own texts or those of their peers, the student has to analyze the use that he/she and they make of the language, to reflect. For this reason, revision invites the student to question their text and makes him/her redirect certain production habits, according to the didactic goals he/she is challenged with (Rodríguez, 2014).

In short, it is considered unfair to avoid peer-assessment because of doubts about its reliability and validity, as this deprives learners, on the one hand, of opportunities to improve their academic, social, cognitive, as well as metacognitive skills, and on the other hand, of the impulse for their self-confidence through positive affectivity. In sum, when teachers exclude peer-assessment from the repertoire of learning skills, they are also excluding themselves and students from the benefits of broader assessment perspectives (Everhard, 2015). The learner should also consider other sources of information, such as other learners in the classroom. Although they do not always communicate in the target language, they enrich each other personally and academically through cooperative learning, something that every teacher should encourage (Moreno, 2011).

#### **2.6.3.1.3. Mentoring**

The part of our didactic implementation that we refer to as mentoring pursues to encourage learners through pedagogical dialogue to reflect on their performance, identify their needs, strengths and weaknesses before making conscious and informed decisions about what they want to learn and how, so as to improve their future performance. In other words, learners are guided to shape their own language productions and action plans, as well as to monitor and self-assess their progress towards their goals (Murphy, 2015).

Specifically, we define mentoring as, firstly for written production, correcting in situ, because it is an immediate corrective feedback in the classroom while the writing task takes place; and,

secondly for oral production, which is also known as an oral interview, a dialogue on the student's oral production task with the teacher shortly after the task has taken place.

The immediacy that characterizes mentoring makes it more opportune, since it takes place when the student is more prepared and motivated to receive the information from it and, thus, to incorporate the suggested improvements to the planning of language productions. Mentoring is not only immediate, but also quick, especially for writing tasks, since the student makes the appropriate notes immediately, and it is safe, since both the teacher and the student can ask for explanations about the language productions and the strategies applied, as well as asking what is not understood from the suggestions of the teaching feedback, so that both are sure that they have understood well.

The importance of mentoring in the learning process is based on its potential to foster autonomy and motivation within the framework of repairing production errors. From a pedagogical point of view, the key to helping learners to control their learning and to get rid of the belief that it is the teacher who directs learning may lie in problem-focused dialogue. The expression of thoughts can make explicit the cognition that would shape motivation and learning. In addition, the "conceptual questions" (Ushioda, 2014: 43) during the pedagogical dialogue lead the learner to devise strategies, since they help the learner to take the initiative in reflecting on a solution. In doing so, the resulting dialogue motivates and encourages cognitive action, the learner feels more confident, willing and able to engage with the cognitive and linguistic challenges of learning.

This is because the mere fact of making a greater effort or concentrating on goals or objectives could have a limited effect if the challenges for motivation come from the student's lack of knowledge when facing problems and difficulties in learning, that is, the lack of knowledge and skills in metacognition (Ushioda, 2014).

Offering help to students can therefore foster motivation because, if they know they can count on continuous guidance and support while they are involved in a learning activity, this will lead to an increase in their expectations of success. The perception of the probability of success depends not only on the difficulty of the task, but also on the preparation of the learners. If previous activities are already a characteristic feature of modern language teaching methodology and these activities increase the potential for success, the same is true for a good selection of strategies and procedures that are recommended by the teacher. Deciding in advance to remove possible obstacles to learning and involve learners in this task will give them the chance to plan a successful execution, which can increase their motivation (Dörnyei, 2001).

From the previous discussion on mentoring, note that errors are a help somehow, because they show teachers what is not yet well understood, what needs to be explained again and

perhaps in another way (Wette, 2014). For this reason, the teacher should point out some of the errors and talk about them in class, since, in short, a good diagnosis of the errors and an effective treatment of them are essential conditions to make the learning process more effective.

The question now arises, at a more specific level, with regard to how the implementation of classroom mentoring would specifically take place. After self-assessment, the learner reflects with the teacher in a pedagogical dialogue that allows both to compare their views on the learner's competences and the learning process. The rules for mentoring are to actively listen to the learner, ask questions for clarification, ask for details, reformulate the learner's statements, summarize what has been said, help the learner focus on priorities and ask about the next goals to be achieved (Tassinari, 2015). In other words, this implies following a series of steps: showing what the learner has done well and why, what could be improved in carrying out the task and why, explaining everything that has been misunderstood or not understood, proposing the initiatives that the learner should take to develop concrete aspects, as well as mapping out future directions of work that improve current performance. At the same time, the emotional challenge must be considered when facing students with their needs and deficits. Note in the above rules and steps that mentoring tasks is very important to give the teacher and learner a more concrete insight into learning progress within personal circumstances (Murphy, 2015).

This dialogue is a crucial element in formative assessment, as self-assessment is often a challenge for learners: they find it difficult to establish criteria for assessing their competences, they tend to underestimate themselves, or sometimes to overestimate themselves as well, and could thus lose their motivation. The experience of Tassinari (2015) shows that mentoring sessions after self-assessment are very rewarding.

In the case of this doctoral thesis, both the grid for oral self-assessment (Annex VII) and the self-correction code for written speech (Figure 5.1., Section 5.5.2.) provide useful, clear and transparent criteria for determining competences (Parrondo, 2004) and identifying opportunities for decision-making, which will be shaped by mentoring and refined by peer-assessment. At this point, it is interesting to delve into the specificities when it comes to carrying out the practical implementation of mentoring in the classroom, depending on whether we are talking about feedback for written or oral productions.

Correcting essays is more effective if it is done through interviews than afterwards with written comments on the texts, in fact, it has been observed that learners often find it difficult to understand these comments (Cassany, 2004). This is because with the correction of the text, only the problems contained in the text as a product are highlighted, but with mentoring for written production, the writing process reveals the cause of the errors and the strategies

applied, so that a framework is given for deeper and more ambitious goals with which to develop autonomy to the extent that the student controls their own writing process.

Specifically, the teacher cooperates to adapt to the students' needs when they arise by analysing the way they write, how they can improve content, style and form by consulting the grammatical and lexical input provided in the classroom with the teaching materials. In addition, the corrections during the writing process are more opportune, since the student's motivation to receive them is greater, because they help to solve the problem at the moment it arises.

Although it is time consuming in the classroom, time is saved outside the classroom, because correcting texts quickly so that the student understands the corrections and reformulates them means that both will save time at the end of the class. Finally, mentoring for written speech provides the certainty that the teacher and the student have understood well what has been written and what has been corrected and why (Cassany, 1993).

In short, because in written production the teacher works directly with the student in the process of writing the text, debating and seeking solutions to the difficulties that arise, mentoring for written production allows for direct confrontation with these difficulties and thus activates reflection. However, the teacher must be flexible in understanding the student's communicative intention and give all members of the group proportionate attention, which may require a considerable amount of time and energy (D'Aquino and Ribas, 2004).

As for mentoring oral speech, we consider it to be more holistic because it does not have as much impact on the concrete errors, which are ephemeral, and more on the difficulties experienced during the processes of preparation and execution of language production. In fact, Murphy (2015) points out in her study that after self-assessment, at the start of the mentoring processes, learners were already better able to express specific priorities that they had identified during the course and on which they had even begun to work. They were also able to recognize the progress they had made and what they had learned about their learning process. Conscious decisions on concrete aspects of improvement had even been taken.

However, in order to achieve the author's results, the trainees must first discuss with the teacher the importance of the strategy or strategies they have applied to achieve their goals. When they assess them, they determine their effectiveness in a particular task. Thus, knowledge about effective strategies is acquired as new strategies continue to be experimented with (Wenden, 1998). This cycle is specified by Murphy (2015: 152) through four phases she calls "reflective observation" on "concrete experience", "abstract conceptualization" and "active experimentation", leading to a new "concrete experience".

The "reflective observation" on the "concrete experience" consists in returning to the lived experience with the presentation and paying attention to the process of performance and the

feelings experienced, before reassessing the experience. That is to say, the student reflects on the concrete experience of having completed a task and the (self-)assessment of it. Following this reflection, the student is encouraged to move on to the phase of "abstract conceptualization", which means formulating (new) priorities for the next presentation task and an action plan to achieve these priorities, which will be tested through "active experimentation" to assess what has been learned or practiced in view of a new beginning of the cycle through another concrete experience in the next presentation.

This framework for critical reflection and decision-making pursues the objective of fostering self-awareness, thus leading the learner to make conscious decisions about their own learning and take control, even if the presentation task itself does not offer these opportunities. But they are offered by the oral assessment grid, which in our empirical study guided the students not only to plan the first presentation, but also to reflect on the presentation once it had been made, a process which in the didactic proposal is part of the self-assessment. Following Murphy again (2015), already in mentoring, the same grid should contain on paper the learning goals that would be shared with the teacher along with the planning for their achievement.

In short, getting information about how the process of instruction and learning flows is always a good technique. Student comments on their improvement initiatives are part of the instructional process and encourage self-assessment and control of learning through practice. They are also a source of valuable information for teachers (Oxford, 1990).

#### **2.6.3.1.4. Triangulación de actividades de evaluación y retroalimentación**

Puesto que cada momento en el que se retroalimenta o se evalúa presenta tanto ventajas como desventajas, según el contexto, el tipo de actividad, los objetivos, el nivel, la destreza, etc., la clave de su éxito se halla en la combinación de técnicas variadas de retroalimentación (D'Aquino y Ribas, 2004), en saber utilizarlas en el momento preciso con el grupo adecuado y en explicar la importancia de aprender a partir de los propios errores, de autocorregirse o de que los alumnos se corrijan entre sí (Cassany, 1993). Por tanto, las formas de evaluación o retroalimentación de errores, del tipo que sean, deben "buscar un equilibrio entre las posiciones teóricas y las necesidades de la práctica" (Bellosta, 1998: 128), así como adaptarse a las personalidades que componen dicha práctica y a los tipos de errores cometidos según la destreza y la frecuencia con que aparecen, siempre de modo tal que el alumno sea consciente de que es capaz de superarlos (Torijano, 2004).

Aun así, cualquier forma de evaluación o retroalimentación de errores puede resultar efectiva siempre que suponga la participación activa, ya sea por parejas (o en pequeños grupos), con la autocorrección o con la tutorización. Esta democratización de la corrección mediante la

participación activa de los tres actores (profesor, compañeros y el mismo alumno) consigue una mayor implicación en la gestión del propio proceso de aprendizaje (Cassany, 1993)

La necesidad de combinar formas de retroalimentación diferentes que se complementen radica asimismo en que frecuentemente el proceso de retroalimentación entre docente y aprendiente se interrumpe o deteriora por varias razones: a) la eventual dificultad del docente para transmitir un contenido específico en un momento dado; b) la incapacidad, momentánea o no, del aprendiente para asimilarlo debido, quizá, a la cantidad o a la complejidad del contenido; c) las limitaciones que en ocasiones representan el programa, el currículo y el centro. De ahí que se considere plausible la opción de abordar el tratamiento del error desde diferentes ángulos (Torijano, 2004). Aparte de que la coevaluación brinda oportunidades de transferir conocimientos a la propia expresión y de que es más sencillo detectar los errores de otra persona (Bravo, 2015), la coevaluación es considerada como un modo excelente de embarcarse en la autoevaluación (Everhard, 2015).

Si asumimos que la autoevaluación, la coevaluación y la tutoría suponen cada una un marco de aplicación para diferentes estrategias de aprendizaje, entonces la triangulación de estas actividades de evaluación y retroalimentación favorecería las sinergias entre diferentes estrategias de aprendizaje. A este respecto, Oxford (1990) propone elegir estrategias que sean útiles para la mayoría de aprendientes y transferibles a otras situaciones lingüísticas y tareas, además de combinar aquellas de sencilla aplicación con otras más complejas o de mayor duración. Aunque la autora admite que un espectro más reducido de estrategias para practicar en el aula reduciría asimismo la probabilidad de sobrecargar al aprendiente, concluye que se desperdiciaría la oportunidad de permitir la interacción natural entre diversas estrategias y de maximizar así su potencial para el aprendizaje.

Por tanto, la triangulación de actividades de retroalimentación ofrece un marco idóneo para el desarrollo de la autonomía. Sin embargo, la autoevaluación es difícil, por ello debería estar integrada en el diálogo pedagógico, en el asesoramiento en el contexto del aula, de modo que permita al aprendiente comparar su perspectiva con la de su profesor y sus compañeros, mediante la tutoría y la coevaluación respectivamente. En esta interacción con profesor y compañeros el aprendiente puede desarrollar las competencias para la autorreflexión necesarias para su proceso de aprendizaje, sus competencias de la lengua y sus propias fortalezas y debilidades como aprendiente autónomo, así como la eficacia de las estrategias que aplica (Tassinari, 2015).

En definitiva y siguiendo a Everhard (2015), únicamente mediante los procesos de autoevaluación y coevaluación, la forma tradicional de evaluación del aprendizaje puede transformarse en evaluación para o como aprendizaje, al menos hasta cierto punto. Al mismo

tiempo, el mejor modo de alcanzar la autonomía es aprendiendo en un entorno en el que el aprendiz puede aprender a ser autónomo siendo autónomo.

La autora matiza, sin embargo, que la dificultad radicaría en el arraigo de los estudiantes a un sistema de evaluación tradicional, que incluye la evaluación sumativa, ya que algunos podrían mostrarse reacios o desconfiados ante nuevos sistemas de evaluación que no provengan directamente del profesor. En este caso, es necesario ayudar a los estudiantes a reevaluar sus experiencias con la evaluación, recalibrando los papeles del profesor y de los estudiantes en términos de evaluación, ajustándolos, acoplándolos, si se quiere, los unos a los otros. Se pondría en manos de los estudiantes una mayor responsabilidad, mayor poder, además de una mayor democracia en el aula. La investigación de la autora muestra que esto es posible, a pesar de la falta de investigación empírica documentada en todo el ámbito de la educación en lenguas extranjeras. En esta línea, el próximo apartado sobre la evaluación sumativa contendrá una reflexión teórica sobre por qué y cómo hacer de este tipo de evaluación una aliada en la evaluación formativa y la retroalimentación elaborada.

#### **2.6.3.1.5. Evaluación sumativa**

Como diferenciábamos en el apartado 3.3.2. sobre la evaluación, la evaluación sumativa está enfocada en el producto del aprendizaje, por ello se la conoce también como evaluación *del* aprendizaje. A partir de muestras de lengua de los candidatos a una prueba, el objetivo de la evaluación sumativa es obtener información para que un profesional determine los conocimientos aprendidos, emitiendo una valoración del progreso y de lo que se sabe hacer en la lengua extranjera después de un periodo. Basado en determinados criterios de competencia preestablecidos, este enfoque tradicional de la evaluación con énfasis en las calificaciones permite decidir si se emite un certificado de nivel, un diploma, se aprueba un curso o se confirma el siguiente nivel de competencia.

En la actualidad, el foco de interés ha pasado ya de la evaluación sumativa o *del* aprendizaje a la evaluación formativa, o evaluación *para* el aprendizaje, y recientemente también a la evaluación sostenible, o evaluación *como* aprendizaje. Recordemos que la evaluación sostenible debe satisfacer las necesidades tanto de evaluación formativa como de evaluación sumativa (Cooker, 2015), lo que sugiere que combina ambas formas de evaluación (*del* y *para* el aprendizaje) y sería pues especialmente útil en la enseñanza reglada.

Por tanto, si hablamos de evaluación sostenible vemos justificada la inclusión de la evaluación sumativa en un nivel de apartados correspondiente, en realidad, a la evaluación formativa y la retroalimentación. Y es que cabría considerar la evaluación sumativa como una aliada en el camino hacia la evaluación formativa, motivo por el que además ambas fueron combinadas



en nuestro estudio. Varias son las circunstancias o características de esta evaluación *del* aprendizaje que el profesorado puede utilizar en favor de la evaluación formativa, como veremos a continuación.

Es un hecho conocido que, a causa de la influencia del sistema educativo en su propio contexto cultural, muchos aprendientes de lenguas extranjeras (también adultos) se muestran pasivos. Prefieren seguir con la costumbre de reaccionar a lo que se les pida que hagan, pero hacer solo lo que es explícitamente fundamental para obtener buenas calificaciones, aún en detrimento del desarrollo de competencias de utilidad en el proceso (Oxford, 1990).

En lo que concierne ahora al profesorado, Pérez (2008) detecta entre los profesores de lenguas extranjeras diferentes maneras de evaluar, lo que da cuenta de cierta ausencia de consenso acerca de cómo evaluar qué. Entre dichas maneras de evaluar, la autora destaca la existencia de modos de evaluación relacionados con la evaluación sumativa en la enseñanza tradicional, basados frecuentemente en exámenes escritos u otros instrumentos con los que determinar una calificación.

Y la situación en Alemania no es muy diferente. También en este país la retroalimentación elaborada y la evaluación formativa se aplican raramente (Bastian, 2013) y de modo unidireccional, quedando así frecuentemente excluida la perspectiva del aprendiente y, con ella, la autoevaluación y la coevaluación. Es más, el profesorado suele considerarse principalmente responsable de la investigación, la selección de métodos de enseñanza-aprendizaje, la planificación y la ejecución de sus sesiones de aula, así como de la elaboración y corrección de exámenes, sin que estos estén en armonía con las competencias y los objetivos de aprendizaje que se pretenden transmitir (Rüdel, 2010: 12). En este contexto, el profesorado exige para sí el monopolio de las valoraciones (Köhler, 2009: 3), que suelen ir dirigidas a la corrección de la fonética y la entonación, pues se carece del tiempo para mayor profundización (Astleitner, 2001). Se trata, pues, de procedimientos basados en la evaluación que el profesorado ya recibió en su época estudiantil, detectándose así una escasa evolución.

Sí ha evolucionado, sin embargo, una metodología generalizada en las aulas en dirección al enfoque comunicativo, que luego no se ve reflejada en las pruebas de evaluación de los centros, lo que arrastra de nuevo la metodología moderna a otras más tradicionales, aunque el profesorado en general se esfuerce en seguir el enfoque comunicativo con el aprendiente en el centro del proceso de aprendizaje. El giro del pensamiento pedagógico requerido para una mayor orientación a la autonomía podría quizá pasar por un cambio en las formas de evaluar (Everhard, 2015).

Vemos, pues, que a pesar del extendido consenso sobre la importancia del desarrollo de la autonomía como objetivo para cualquier programa educativo, además de los esfuerzos de los creadores de materiales, organizadores de cursos y redactores de manuales para alcanzar

dicho objetivo de la autonomía mediante el desarrollo de las habilidades cognitivas, la fijación de objetivos, la aplicación de los mismos, su control y evaluación, estas habilidades no siempre son requeridas ni reconocidas mediante procesos de evaluación sumativa.

De hecho, Murphy (2015) identifica también contradicciones en las instituciones educativas que abogan por el aprendizaje autónomo, pero cuyos procedimientos de evaluación valoran la dependencia del profesor. Este abismo entre la realidad y la retórica, este contraste entre lo que los profesores promueven entre sus estudiantes durante el curso y el modo en que dichos estudiantes son evaluados es un ejemplo de falta de alineamiento constructivo entre enseñanza y evaluación, que no trabajan en cooperación para alcanzar los mismos objetivos.

Esta falta de alineamiento continúa minando los esfuerzos por animar al aprendizaje autónomo, pues los estudiantes perciben una diferencia entre lo que sus profesores promueven y lo que es requerido por las tareas y los procesos de evaluación. Como resultado, los estudiantes ignoran la adhesión a la causa de la autonomía, profesada por profesores e instituciones de enseñanza, y prefieren adherirse al proceso de evaluación oculto en sus programas, proceso en el que es evidente que la reflexión crítica, la toma de decisiones y las conductas autónomas no son necesarias para aprobar.

En el abismo entre realidad y retórica que exponíamos, se encuentran la capacidad de los aprendientes, su experiencia y sus expectativas como una preocupación considerable. La toma de decisiones para controlar el aprendizaje tiene como base la capacidad de reflexión crítica, pero a los aprendientes frecuentemente les resulta difícil la reflexión, o puede consumirles mucho tiempo, de modo que ejercen cierta resistencia a tomar decisiones, quizás como resultado de sus propias experiencias de aprendizaje.

Estas experiencias pueden haberles llevado a creer que el profesor es el responsable de dirigir las actividades y corregir los esfuerzos, aunque los estudiantes en realidad estén acostumbrados a tomar el control en sus vidas adultas y profesionales. Esta perspectiva podría significar que se contentan siguiendo con los procesos de evaluación que no requieren reflexión crítica ni toma de decisiones (Murphy, 2015).

Tanto es así que se han registrado comentarios explícitos en estudios sobre la gran importancia de los resultados de los exámenes para el aprendiente (Lamb, 2011), porque se encuentran reglamentados oficialmente en el currículum, así que el esfuerzo suele invertirse en tomar medidas que lleven directamente a una buena nota final (Pérez, 2008). Incluso en la motivación se ha registrado un impacto considerable gracias a notas altas en tareas asignadas (Murphy, 2011). Este tipo de actitudes y comportamientos obstaculizan el aprendizaje y deberían modificarse, si se pretende entrenar a los aprendientes para que sean ellos quienes asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje y desarrollen más y mejores estrategias (Oxford, 1990). La cuestión es cómo.

Para Tassinari (2015), el dilema de si la autonomía del aprendiente puede o tendría que ser evaluada, examinada o certificada a nivel institucional es un asunto delicado. Ello se debe a que, en caso de que fuera posible establecer estándares para la autonomía del aprendiente, estos podrían llevar a la paradoja de obligar a ser autónomo. Sin embargo, cuando las personas relacionan el aprendizaje con la obtención de un aprobado, para el que deben cumplirse una serie de requisitos (por ejemplo, la autonomía), es más probable que estimen su dificultad para determinar qué habilidades deben desarrollar (Castillo, 2011).

Si asumimos también que el modo en que un profesor evalúa está directamente relacionado con el tipo de aprendizaje que se consigue, como podría ser el memorístico, entonces las demandas de la evaluación determinarán en qué invierte el alumno su esfuerzo. En otras palabras, si el currículum exige trabajar con actividades de evaluación y retroalimentación por las que se recibirá una nota, entonces dichas tareas también gozarán de mayor atención por parte del alumno (Pérez, 2008).

Es a lo que se refiere también Oxford (1990) al afirmar que la motivación puede verse fomentada si se conceden calificaciones por aplicar nuevas estrategias de aprendizaje. Según las autoras, funcionaría como estímulo, pues con frecuencia el aprendiente ha progresado en su aprendizaje con unas pocas estrategias, como el análisis de la gramática o la memorización del vocabulario, y es posible que en principio no esté especialmente motivado para salir de esa zona de confort.

Esta opción de asignar calificaciones por presentar evidencias de haberse autoevaluado, fijado objetivos, haber reflexionado, diseñado y ejecutado un plan de acción ya ha sido considerada como la única forma de asegurarse de que el aprendiente se involucre (Murphy, 2015). Aunque no han trascendido resultados de iniciativa alguna sobre esta forma de evaluar, se intuye que de este modo el alumnado se acostumbraría a integrar los procesos mencionados a sus estrategias de aprendizaje con tal de recibir la necesaria nota o, como mínimo, calcularía cuánto tiempo invertir para satisfacer estos nuevos requisitos.

En este sentido, Gómez de Enterría (2009) añade que las tareas sujetas a evaluación formativa sean frecuentes durante el periodo de aprendizaje y que algunas de ellas estén combinadas con la evaluación sumativa. A las preguntas de cuándo y cómo combinar qué tareas de evaluación formativa con evaluación sumativa y cuántas deberían ser, Wenden (1998) propone implicar a los aprendientes, además de en las actividades del aula, también en todos los aspectos relacionados con las decisiones sobre la gestión del aprendizaje.

A este respecto Dörnyei (2001) concreta proponiendo que se permita, por ejemplo, la negociación del espectro de las tareas y las fechas de entrega, así como cuáles de ellas recibirían nota y cuáles no. Según el autor, esta democratización de reglas invitaría a los

alumnos a comprometerse más con su aprendizaje y, así, incluso podría considerarse la idea de premiar de algún modo al alumnado por acatar dichas reglas.

Cabe finalizar este apartado transmitiendo la propuesta de Murphy (2015) de iniciar líneas de investigación con las que se pongan a prueba formatos de actividades para que los aprendientes ejerciten de forma significativa su reflexión crítica para la toma de decisiones como parte del proceso de evaluación institucional. A esta propuesta reaccionaremos con nuestro estudio empírico.

#### **2.6.3.1.6. Diseño de actividades para la retroalimentación y la evaluación de errores**

En el presente apartado expondremos, en primer lugar, algunos principios teóricos en los que nos hemos basado para el diseño de las actividades de retroalimentación y evaluación de la expresión escrita y de la expresión oral, como son las simulaciones, la interacción, la atención al enfoque comunicativo, el aprendizaje colaborativo, así como el papel de la imaginación y los objetivos de aprendizaje. Seguidamente, nos adentraremos en los aspectos a tener en cuenta para la planificación de estas actividades y terminaremos con la una reflexión sobre su ejecución, diferenciando entre la expresión oral y la expresión escrita. Obsérvese que abordaremos la descripción de las tareas, todavía, desde la perspectiva del marco teórico, antes de explicar exactamente cómo tuvieron lugar en la práctica, en el estudio empírico.

Con la simulación se consideran y reconstruyen en el aula las partes de una realidad (Aguirre, 2011). Las simulaciones consisten en propuestas didácticas que están integradas en la realidad del aula o del examen final y que, al mismo tiempo, podrían pertenecer a la futura realidad profesional o privada de los estudiantes. Su eficacia radica en una contextualización que permite aplicar recursos lingüísticos en formatos comunicativos frecuentes. Y su componente motivador radica en el interés y la habilidad para manejar dichos recursos de forma activa y espontánea sobre los intereses de los estudiantes (Gómez de Enterría, 2009).

Así pues, el diseño de las tareas de simulación para la expresión oral y la expresión escrita de la propuesta didáctica del presente estudio atienden a la máxima del enfoque comunicativo moderado, o enfoque ecléctico, de que no es suficiente asimilar datos de la lengua extranjera en forma de reglas y léxico, sino que esos datos deben ser utilizados en un contexto real o simulado para la negociación de significado. Así, la participación en las tareas con simulaciones de la realidad supone una interacción frecuente en la que la lengua es un medio para alcanzar un fin: aprender más y mejor mediante la evaluación y la retroalimentación de errores (Arnold y Fonseca, 2004).

Para ello, entra en juego el paso del conocimiento declarativo al conocimiento procedimental, en este caso a la competencia comunicativa con sus cuatro elementos propios de la

comunicación real: la competencia gramatical o lingüística, a saber, el uso del código; la competencia sociolingüística, o adecuación de las producciones de lengua al contexto en que tienen lugar teniendo en cuenta a los participantes y las convenciones en su cultura; la competencia discursiva, es decir, la cohesión entre los elementos lingüísticos de modo que muestren coherencia en un texto oral y escrito con significado; y la competencia estratégica, que supone dominar las estrategias de comunicación tanto verbal como no verbal que compensan lagunas de conocimiento y aportan eficacia a la comunicación (Moreno, 2011).

Esta autenticidad de las tareas de redacción y presentación del presente estudio radica, además, en que dichas tareas proporcionan información sobre lo que el aprendiente sabrá hacer en una situación de uso real (Bordón, 2006). Por lo tanto, las simulaciones facilitan la evaluación al profesor por permitirle observar la evolución de la interlengua de los alumnos (Gómez de Enterría, 2009).

Pero para que el profesor promueva adecuadamente la evaluación del desempeño en las tareas de redacción y presentación, deben redefinirse los papeles del profesorado y el alumnado, de modo tal que el primero actúe como facilitador de la autonomía del segundo. En palabras de Moreno (2011: 108), el profesor organiza el trabajo en grupos, centra el aprendizaje en el alumno y en el proceso para desarrollar su autonomía mediante la fijación y planificación de objetivos, cuya consecución será evaluada también por los propios alumnos.

En el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras, el ejercicio de la autonomía implica que esta se vuelve mediante la comunicación un atributo de las situaciones y contextos sociales en los que se ejerce. De hecho, se han observado datos empíricos que sugieren la importancia del enfoque comunicativo para que el aprendiente desarrolle su autonomía, ya que la autonomía no es un atributo de cada individuo aislado de los demás, sino más bien un atributo del individuo en su dimensión social, o de la personalidad, que se constituye mediante su relación con otros (Benson, 2002).

Es por ello que desde la comunidad científica y docente se pone énfasis en la necesidad de un ambiente colaborativo en el que se anime a los estudiantes a interactuar y apoyarse en el aprendizaje, es decir, un espacio público caracterizado por la interacción y el andamiaje (Chuan, 2010). En este marco, el papel de la retroalimentación correctiva sobre las tareas que forman una intervención didáctica es también promover el diálogo y la interacción, elementos considerados de importancia en el desarrollo de la reflexión y la autonomía (Murphy, 2015).

Y es que la soledad en la autoevaluación de la práctica con la lengua puede constituir una gran barrera para la reflexión, solo superable mediante el diálogo con compañeros. Puede resultarle difícil al aprendiente observar su experiencia de aprendizaje desde fuera con una visión crítica a la hora de tomar decisiones sobre sus acciones futuras, quizá más en el caso de los aprendientes de lenguas, dada su preocupación sobre el rendimiento y las notas,

además de los altos niveles de ansiedad que suelen experimentar. De ahí la importancia de la interacción social para el desarrollo de procesos cognitivos de reflexión y autodeterminación en el marco de un diálogo pedagógico basado en la orientación y la colaboración (Murphy, 2015).

En este contexto, los objetivos de aprendizaje fijados en el diálogo pedagógico que suponen un reto proporcionan al estudiante la sensación de progreso y éxito, porque hacen visible el aprendizaje. Y para que la percepción de éxito en el aprendizaje sea un factor de motivación, es necesaria una retroalimentación constructiva, pues el aprendizaje de lenguas extranjeras es un proceso lento, con muchas interrupciones, progresiones y regresiones, de modo que los indicadores de éxito pueden ser difíciles de percibir (Busse, 2014).

Junto a la retroalimentación, la visualización de un yo ideal en lengua extranjera supondrá una mayor posibilidad de que el aprendiente se imagine a sí mismo usando la lengua en algún contexto social o comunidad de la lengua meta (Dörnyei, 2005). Algunas investigaciones concluyeron que aquellas actividades de aprendizaje que capacitaban a los estudiantes para participar en comunidades internacionales imaginadas suponían un instrumento para el desarrollo del yo futuro en lengua extranjera (Murray, 2011). Este sería el caso de las actividades de expresión escrita y oral del presente estudio.

Nuestras tareas de expresión escrita y oral se enmarcan entre la práctica semicontrolada y la práctica libre, ya que tanto profesor como alumnos pueden prever en cierto modo las maneras de realizarlas y sus resultados. Esta práctica implica que, aunque la producción sea más o menos libre, se sigue un guion, un esquema básico de lo que se espera de la tarea, por ejemplo, introducción, desarrollo y conclusión del escrito o de la presentación, además de varios exponentes lingüísticos que deberían aparecer en el mejor de los casos (ya sean tiempos del pasado, expresiones con subjuntivo, conectores y vocabulario específicos, según el nivel de competencia) que hagan al aprendiente salir de su zona de confort. Véase que aquí el alumno recupera recursos que aprendió previamente, los planifica y prevé estrategias para incluirlos en su discurso (Bravo, 2015).

En primer lugar, Coyle (2014) parte de la idea de que la participación mediante el diálogo requiere que quienes aprenden se vuelvan más conscientes a nivel metacognitivo de cómo abordan su propio aprendizaje y pensamiento. Para ello, la autora propone permitir que el aprendiente toma sus propias decisiones sobre el aprendizaje, que este sea colaborativo y que se base en tareas que los aprendientes se sientan capaces de realizar porque fomenten la conexión entre la información conocida y la nueva.

En segundo lugar, Chuan (2010) comprende el fomento de la autonomía en el marco de tareas de aprendizaje como una progresión cronológica dentro de un periodo de aprendizaje dado. Empezando con la adquisición de conciencia sobre los objetivos, los contenidos y las

estrategias aplicables, se debe animar después a la identificación de fortalezas, debilidades, estilos de aprendizaje y estrategias. En este marco, la fijación de objetivos fomenta el compromiso con el propio proceso de aprendizaje, incluso más allá del entorno del aula.

En tercer lugar, Wenden (1998) nos aporta el punto de vista de la enseñanza comunicativa de la lengua, que sitúa al alumno en el centro del proceso de aprendizaje y, por tanto, espera de él que desarrolle autonomía en su proceso de aprendizaje. Desde esta óptica, la autora recomienda que las tareas desarrollen la previsión de necesidades y su satisfacción, también mediante la coevaluación con ayuda del profesor, de modo que la metacomunicación y la metacognición promuevan la conciencia crítica a partir de la información obtenida del proceso de aprendizaje.

En cuarto lugar, de nuevo Coyle (2014: 61) nos presenta la conciencia crítica o reflexión como el producto de un análisis cordial entre profesores y alumnos, que denomina proceso LOCIT (*learning-oriented critical incident technique*) o técnica de incidentes críticos orientada al aprendizaje. Esta adquisición de conciencia de estrategias de aprendizaje debe ser un proceso en el que los aprendientes piensen por sí mismos, reflexionen de forma colaborativa (con compañeros y con el profesor) sobre lo que aprenden y cómo lo aprenden, de modo que se sientan más seguros, estén más dispuestos y sean más capaces de comprometerse con los retos cognitivos y lingüísticos. Esta reflexión contiene una dimensión descriptiva de logros y escollos, otra comparativa a partir de diferentes puntos de vista y otra dimensión crítica para la planificación de la acción futura.

En quinto lugar, Toogood y Pemberton (2002) ven la capacidad del aprendiente para la planificación de acción futura como el resultado de un programa de aprendizaje que presenta estrategias de aprendizaje, planifica encuentros individuales entre el profesor y los estudiantes para el aprendizaje autónomo, concede tiempo para la planificación, ejecución, reflexión y selección de destrezas, materiales y estrategias.

Por último, Wenden (1998) nos concreta que debe hacerse explícito a los estudiantes que realizarán tareas con el objetivo de practicar la regulación de sus estrategias, que deben aplicarse sobre tareas concretas en el seno comunicativo de las mismas. En colaboración con el profesor, el diagnóstico sobre su utilidad permitirá descartar unas estrategias y elegir otras más acorde a sus necesidades.

Pasando a hora la ejecución de la tarea en sí misma, el profesor debe determinar con antelación y comunicar al inicio de la tarea los contenidos que se trabajarán, las actividades y su orden, así como su dificultad y su importancia. Lo anterior preparará al aprendiente y le motivará para empezar el trabajo, pues necesitará primero relacionar una tarea determinada con sus necesidades lingüísticas (ampliar vocabulario, mejorar su comprensión auditiva) o de supervivencia (mejorar su currículum, aprobar). Y para satisfacer sus necesidades en el

trabajo mediante tareas, los aprendientes tienen que recurrir a su repertorio de estrategias. De hecho, cuando se les pide que infieran el significado de una palabra, formulen frases con palabras nuevas, escuchen una información específica, redacten un texto, preparen una presentación oral o se autoevalúen, a efectos prácticos se trata de aplicar estrategias (Wenden, 1998),

Por ello resulta de mayor utilidad integrar el entrenamiento con estrategias de aprendizaje en las tareas, objetivos y materiales del programa del curso, que enseñarlas por separado y descontextualizadas, pues se corre el riesgo de que los alumnos no las vinculen con su aprendizaje. La integración de estrategias en el aprendizaje lleva a los aprendientes a comprender mejor cómo pueden usarse de forma significativa en un contexto y, por tanto, a recordarlas mejor (Oxford, 1990).

En tales situaciones, la conciencia adquirida puede llevar al siguiente paso: la metacognición. En este sentido, es más probable que se tomen medidas a nivel metacognitivo cuando las tareas suponen un nuevo modo de aprender, un reto prolongado y requieren un razonamiento consciente y resultados precisos. Pero durante este proceso, en el que el alumno aborda una serie de tareas en un periodo de aprendizaje aplicando estrategias en cada paso, el profesor también aborda la misma tarea en su ámbito de funciones. En términos de seguimiento de la motivación, Busse (2014) y Bordón (2006) recomiendan que el reto alcanzable en las tareas sea especificado en términos de lo que se espera de la producción lingüística del alumno. Asimismo, la información sobre los objetivos a corto, medio y largo plazo debe incluir también el progreso, para que mejore la autoconfianza.

A propósito de la información sobre el rendimiento, los aspectos lingüísticos formales que deberían incluir tanto los estudiantes en la coevaluación, como el profesor en la tutoría y cuando dirija la autoevaluación deberían ser (Murphy, 2015): realización de la tarea, o si todos sus ítems han sido trabajados; alcance de los recursos lingüísticos, como estructuras, vocabulario y expresiones apropiadas para el nivel; precisión lingüística y ortografía correctas; y pronunciación y entonación precisas y adecuadas.

Pasando ahora a especificar la ejecución de la tarea de presentación, podemos empezar apuntando que el uso de la lengua extranjera como medio de comunicación para aprender contenidos supone un impulso para la motivación de los estudiantes, crea una atmósfera que favorece el uso de la lengua extranjera y permite a los estudiantes progresar de acuerdo con sus estilos y ritmos de aprendizaje (Doiz *et al.*, 2014). La presentación es, además, imprescindible en ENE y recomendable en ELE, ya que muchos profesionales deben realizarla en alguno o varios momentos de su carrera. Aunque este no sea el caso, presenta igualmente la ventaja de que se integran todas las destrezas y que permite tomar conciencia de los recursos retóricos y otros elementos de la comunicación necesarios (Aguirre, 2011).



Everhard (2015) recomienda informar a los estudiantes desde el principio del curso de que realizarán presentaciones sobre un tema de su interés en formato póster o Power Point, dentro de una preselección de temas realizada por el profesor (acorde al nivel del curso y los temas tratados en el mismo). Siguiendo a Gómez de Enterría (2009), una serie de presentaciones podría girar en torno a unas jornadas sobre un tema concreto (contaminación medioambiental, motivación en la empresa, técnicas de presentación, redes sociales, presentación de trabajadores, etc.), en las que se integran las producciones lingüísticas de los estudiantes que previamente requieren actividades de comprensión de lectura.

Para la comprensión de un texto, la toma de notas es una estrategia útil que no suele enseñarse en las aulas de lengua extranjera, aunque puede desarrollarse ya en los estadios iniciales del aprendizaje. Su ventaja es que ayuda al aprendiente a organizar en bloques o esquemas y por escrito la información que recibe, lo que beneficia a la vez la comprensión y la habilidad de integrar la información nueva a la ya conocida. Posteriormente se transmite el significado del mensaje de forma natural usando la forma lingüística como herramienta (Oxford, 1990), todo en la simulación de un contexto comunicativo que bien podría asemejarse a aquel en el que explicamos el contenido de un artículo a otra persona.

Después de haber presentado, la grabación en audio supone un soporte en el que la producción lingüística del aprendiente queda recogida para el análisis de sus errores y fomenta la autonomía por permitir así la autocorrección sin que se haya interrumpido el proceso de producción oral (Torijano, 2004; Vázquez, 2008).

En cuanto a la ejecución de las tareas de redacción, estas consisten en una transmisión de información basada en el *input* del libro de texto, con la que el estudiante se comunica con un interlocutor para llegar a una conclusión (Gómez de Enterría, 2009). El fin último continúa siendo el mismo que para las tareas de presentación: la autoevaluación.

Independientemente de que hablemos de autoevaluación, coevaluación o tutoría en nuestra propuesta didáctica, el marco en el que se autoevaluarán las propias producciones escritas consiste siempre en la llamada de atención sobre posibles errores según categorías, por ejemplo, de vocabulario, declinación, conjugación, ortografía, etc. En la posterior reflexión sobre la causa del error y su forma correcta radica el interés de estas formas de retroalimentar y evaluar la propia expresión, pues consiguen un considerable grado de implicación (Espiñeira y Caneda, 1998). Esta implicación es, sin embargo, de una naturaleza distinta a la que se ha expuesto para las presentaciones, pues en el caso de las redacciones se incide más en la corrección de las formas lingüísticas concretas y no tanto en la fijación de objetivos de aprendizaje.

Con gran nivel de detalle entran en juego, pues, la competencia gramatical, con morfología, sintaxis o vocabulario; la competencia sociolingüística, con la que comprendemos y

producimos enunciados mediante fórmulas habituales en un contexto dado; y la competencia discursiva, con la que reflexionamos sobre la coherencia y la cohesión en el contexto (Gómez de Enterría, 2009).

De acuerdo con Everhard (2015), los procesos de evaluación deberían estar integrados en los procesos pedagógicos de las sesiones de aula, una integración que persigue la autoevaluación del alumno. Tres son las fases que Wenden (1998) describe en el proceso de autoevaluación:

- **Planificación:** Después de la escucha de su producción oral, los estudiantes se fijan objetivos concretos y deciden las formas de conseguirlos. Esta fase incluye la decisión de concentrarse en los recursos que necesitarán en su próxima producción e ignorar distractores irrelevantes. Dichos recursos los buscarán en el *input* recibido hasta ese momento en su proceso de aprendizaje. En el caso de la expresión escrita, el aprendiente debe planificar el tema, organizar sus ideas, revisar lo escrito continuamente y aplicar estrategias para producir lengua escrita.
- **Control:** también aplicable a la expresión escrita, mediante el control de sus intentos de aprendizaje, los aprendientes adquieren consciencia de sus dificultades en la producción de lengua mientras se expresan. Se vuelven así observadores participantes y supervisores de su aprendizaje, ya que se les brinda la oportunidad de preguntarse cómo los están haciendo, si están experimentando dificultades y cuál es la causa de las mismas. Identificados estos aspectos, pueden tener más claro qué saben y con qué nivel de certeza, así como qué iniciativas pueden emprender y de qué recursos disponen para ello. Obsérvese que la autoevaluación sigue teniendo lugar durante todo este proceso.
- **Autoevaluación:** aplicable igualmente a la expresión escrita, la autoevaluación propiamente dicha es ya la fase final en la que el estudiante considera el resultado de su rendimiento, teniendo también en cuenta la coevaluación y la tutoría, así como los medios con los que consiguió dicho rendimiento, para volver a empezar con la planificación de una nueva mejora.

En definitiva, se trata de que el aprendiente averigüe, con ayuda del profesor y sus compañeros, su capacidad para la transmisión oral y escrita de mensajes significativos coherentes y cohesionados, dentro de su nivel de competencia. Asimismo, las actividades de producción con evaluación y retroalimentación garantizan una mayor implicación si se consensúa con los aprendientes el modo, la frecuencia y la finalidad con los que tendrán lugar (Cassany, 1993). Por último, desde la identificación del punto de partida y del resultado que se pretende alcanzar, debe incluirse una serie de bastantes objetivos secundarios y próximos unos de los otros, que actúen como marcadores del progreso, del cual se será consciente a

través de retroalimentación continua, en cualquiera de sus formas posibles. A este respecto, es importante que el profesor deje claro qué se espera de los estudiantes y en función de qué criterios se evaluarán sus producciones lingüísticas (Dörnyei *et al.*, 2014).

## **2.7. Factor Combination**

We will devote this section to explaining the interrelationship between different factors in terms of promoting learning. In the first place, we will look at the fact that various theoretical sources point out that the practice in one skill can influence the competence achieved in other skills, and that these practices and competences can also be factors of motivation and autonomy. In turn, the constructs of motivation and autonomy are mentioned in the scientific literature in such a way that one is considered a component of the other and vice versa. In other words, motivation is seen as a necessary trigger in autonomy, and the ability and freedom to be autonomous is also seen as a prerequisite for motivation. Both constructs lead to success in learning and the perception of learning feeds both constructs. Finally, other theoretical sources relate both assessment and feedback to autonomy, due to the necessary reflection, and to interdependence due to the affective factors also included in the motivation construct.

### **2.7.1. Interrelation among language skills**

Traditionally, the organization of the four basic skills, namely receptive and productive oral and written, gives the impression that they must be worked on separately, as if they were independent. On the contrary, in everyday use, skills are not only integrated into a communicative situation, but they are also integrated in different proportions (Cassany, 1999).

The modules of our cerebral cortex in which the skills are found work in a coordinated rather than an isolated manner. This means that a continuous flow of communication takes place between these modules or centres, so that speaking, listening, reading and writing are closely linked activities. Especially speaking and writing are planned at the same elementary level, before the message takes form and enters the psychophysiological circuits (Moreno *et al.* 1999).

If we look closely at the processes during peer-assessment of writing, we see that students read each other's texts before discussing orally the correct forms and rewriting some parts. With collaborative writing or co-authorship something very similar happens, as students talk to each other, listen to each other and reread their writing to agree on how it goes on. And to this we must add that, in this continuous exchange between transmitter and receiver, spontaneous speech requires the subprocesses of inner listening and self-correction (Oxford, 1990).

Another example that the process of writing cannot be understood at a cognitive level separately from other skills is that we use orality through an inner monologue with the aim of capturing it through graphical form and continuously re-reading our texts (Bravo, 2015), without forgetting that we memorize better with both optical and graphomotor stimuli and that the characters with which we have already worked on writing will be more easily captured in other readings in the future (Cassany, 1993).

Writing is, moreover, not only a consequence of developed speaking, but also of competence in reading comprehension (Díaz and Aymerich, 2003). In fact, the variety of texts offered as a model for the learner is useful for preparing their own writings, but in order to do so he or she must first understand them and recognise the formal and discursive components (Bordón, 2006): vocabulary, grammar, coherence, cohesion, style, register, structure of the text, etc.

When we write a message while listening to a message on the answering machine, or read and reread a report taking notes at once and finally expose it to a receiver, a wide range of possible combinations of productive and receptive skills are given (Pinilla, 2004). However, with the communicative approach, the skills with more prominence in the communicative situations that the student will have to perform in an everyday context are promoted more, since they are the ones that will allow him/her to manage in communication (Littlewood, 1996), for example, commenting on news in the written or audiovisual media, asking for help, shopping, ordering in bars or restaurants, etc... This is the reason for the greater importance given to oral communication both in the classroom and in everyday life (Bravo, 2015).

In fact, one of the most important objectives for the student is to develop their ability to communicate orally and, therefore, the progress in their learning will be measured according to how and how much he/she can communicate in the language he/she learns (Bravo, 2015). The classroom itself can provide a practice that combines listening comprehension with speaking, which comes close to the natural use of language. Role-plays, situational drama, simulations or structured communication exercises combine formal aspects with the communication of meaning. These activities increase the learner's confidence in oral communication and lead to a change in attitudes towards the language and greater motivation to continue using it (Oxford, 1990).

Although certain factors such as shyness or lack of confidence may make it difficult for the learner to be willing to communicate orally (Bravo, 2015), the perspective of identity reveals the dimension of the learner's motivation related to self-expression, which becomes very relevant when the learning objective is a foreign language. If students are encouraged to speak in the foreign language from their own identity when they negotiate, engage, participate, share ideas or experiences and assess them, then it is likely that classroom practices that seek to promote autonomy contribute to the consolidation of the trajectory of motivation and identity,

as the target language becomes a tool for self-development and self-expression (Ushioda, 2011).

In short, not only do skills influence each other in the development of interlanguage, but, depending on how this interrelationship takes place, they can often also be a source of motivation and autonomy in the learning process, as we have just observed in the case of speaking, and in some ways also in writing under peer-assessment. In the next section we will explore the interrelationship between learning, autonomy and motivation within the framework of integrated skills.

### **2.7.2. Interrelation among learning, autonomy and motivation**

The interaction between learning, autonomy and motivation has long been documented by many authors. This view is particularly well established in the case of learner autonomy, which is considered a very complicated issue because it is a complex construct, a construct of constructs with several components, such as the individual biography of each learner, will, metacognition, learning strategies, learning behaviour and learning competences, including language competences, motivation and other affective aspects, as well as individual beliefs (Tassinari, 2015).

Given the importance of one's perception of competence as a learner, expectations of success or failure and the importance attached to the learning task determine the amount of effort and persistence in a learning activity. These expectations of success or failure are based on previous experiences with learning tasks. In this sense, activities designed for strategy development aim to alter learners' beliefs about their own abilities, by inviting them to reflect on whether they have been implementing appropriate strategies and, in addition, by providing them with successful experiences in which they perceive the positive effects of their strategic effort (Wenden, 1998).

Success leads to greater intrinsic motivation in the case of students who relate it to factors over which they have control because they are related to their learning objectives. This is how the sense of self-efficacy, or opinion about one's ability to take initiatives to achieve goals, leads to motivation through self-regulatory processes, such as setting goals, controlling one's own learning process, assessing oneself and using strategies (Malcolm, 2011). We see, then, that self-efficacy for self-regulation, that is, the perceived ability to use appropriate strategies to plan, control, and complete a task, has a great effect, and that it is related to perceptions about the value of the target language and culture, as well as success in learning (Henry, 2014).

At the same time, more motivated learners make use of a significantly greater range of appropriate strategies than less motivated learners (Oxford, 1990), from which it follows that motivation is nurtured by autonomy and vice versa in the progression towards competence in the target language. But, again, communicative competence in the target language does not simply depend on its use, but on the learner's ability to exercise autonomy for the expression of meanings in the field of language use. Autonomy therefore implies learning to learn (Benson, 2002).

When the learner is involved in setting their own short-term goals and working on them, they can also develop metacognitive awareness of both their language skills and their metacognitive skills in planning and regulating their learning. In addition, focusing on and overcoming challenges can promote a sense of competence and more autonomy, thereby increasing intrinsic motivation in learning. Hence, long-term goals provide a basis for motivation and involvement in foreign language learning, while short-term goals help to regulate and maintain motivation by marking a chronological progression in learning (Ushioda, 2014).

This is how motivation becomes the motor that fosters cognitive and conative behavior, learning strategies and self-confidence, thus becoming the direct cause of learning success (Lorenzo, 2004). But also an increase in involvement in one's own learning produces greater motivation in language learners, thereby also increasing the effectiveness of learning (Malcolm, 2011). In other words, an interaction has been identified between future time perspectives that shape motivation and the development of competence (Ushioda, 2014).

In conclusion, it is the combination of interactions exposed here among autonomy, motivation and learning that contributes to regulate and maintain involvement and motivation in the process of progress towards the target language. This implies the ability to react effectively to the needs, challenges and setbacks often encountered in progress, i.e. the ability to manage aspects of learning that do not motivate or that directly discourage, as a disappointing result in a test, boring or repetitive tasks, difficulties in understanding or failure in communication, with the frustration that all this entails. The impact of these experiences will largely depend on how each learner perceives and reacts to them (Ushioda, 2014), thus restarting a new cycle of interactions among autonomy, motivation and success in learning that, in combination, will give rise to the inherent fluctuations of any foreign language acquisition process.

### **2.7.3. The role of formative assessment and instructional feedback**

After having explained in the previous section the scientific consensus on the clear interaction between the factors autonomy, motivation and learning, in this section we will take a further

step by showing which scientific references relate the three factors to assessment and feedback.

To first of all, the model of Dörnyei and Ottó (1998) organizes motivational influences in foreign language learning along a sequence of actions within a series in which motivational behavior is initiated and developed. First the chronological progression corresponds to the objective, followed by the intention, the action, then the attainment of the objective and finally the assessment. Throughout this process, feedback provides information to help make better decisions. Challenging objectives are known to foster motivation and performance when accompanied by feedback and assessment. But the assessment or feedback that are not intended to be controlling or prescriptive, but informative and constructive, are those that get the learner involved in the activities in the most effective way (Busse, 2014).

Assessment and feedback foster autonomy, and the degree of autonomy achieved after assessment also influences the way feedback is given to the next process, and thus to the assessment that will take place later, at a more advanced stage of the process. Therefore, autonomy influences the effects of feedback and assessment and vice versa, with the learner at the centre of the learning process. At the same time, reflection is the cohesive factor that connects one to the other, making the trio a unity. In order to understand this relationship, the three stages through which the learner goes in need of help must be observed, which are a) the dependent stage, in which one depends on the external assessment carried out by others; b) the cooperation stage, in which external feedback and assessment coexist in interdependence with self-assessment in a cooperative way, until c) the independent stage leads to the progress of the autonomous and independent learner who is already competent in self-assessment.

Note, then, the clear connection between the degrees of autonomy and the degrees of self-assessment, which seem to indicate that the greater the degree of internal feedback generated by self-assessment, the more able the learner is to commit to their learning at a deeper level, thus reducing the need for teacher intervention while increasing empathy between the two of them (Everhard, 2015).

For the learner, the process of independence towards autonomy begins with a sense of belonging to a group as a basic need, involving contact, support and a sense of community. If this contact with others is perceived as instrumental or controlling, it may lead us to lose our sense of autonomy. But if it is perceived that contact is meant to support, it does not interfere with autonomy, but facilitates it in a sort of autonomous interdependence. In fact, autonomy in learning is the product of interdependence rather than independence, since autonomy develops more effectively in an interpersonal environment that supports it through a) aid and

resource provision; b) personal interest and involvement of the people concerned; c) opportunities for decision-making; and d) lack of control by external agents (Littlewood, 2002).

Cooperation means teamwork without competition, which acts in favour of interdependence and mutual support, as well as providing more opportunities for error feedback and greater use of cognitive strategies (Lüning, 2008). Within this framework, the use of different language functions also increases, so that performance is higher and also faster, at the same time as self-confidence and therefore self-esteem increases. All this also implies elimination of prejudices, more fun and greater respect for the teacher, the institution and the subject and, therefore, greater satisfaction for all (Oxford, 1990).

Collaborative learning provides opportunities for learners to negotiate, discuss and provide critical solutions to problems, so that they work together to develop a final product and reflect on its quality and the effectiveness of the process. Therefore, critical reflection and decision-making are crucial elements in collaborative autonomy (Murphy, 2015) as a practice and introduction to self-assessment by oneself.

The validity of the learner view is that it broadens the perspectives of the assessment and allows it to become a mutual responsibility, which also brings greater democracy to the classroom and fosters affectivity. The relationship between autonomy and self-assessment can be found at all levels of competence, regardless of the educational context, as it promotes the sense of independence.

As the learner's process of independence moves in the direction of autonomy, their knowledge of self-assessment also increases. It is one of the keys to success in language learning, as it encompasses the three important principles of interaction, which are involvement, reflection and the use of the target language. Indeed, when it comes to taking responsibility for one's own learning, monitoring and assessment play a significant role. In fact, self-assessment determines the goals in the development of self-directed learning, since with them the learners know what to modify, how to modify it or whether they should continue in the same direction (Everhard, 2015).

On the other hand, by assessing and encouraging themselves, students can perceive if they feel anxiety and thus try to reduce it. For this, it is important to give them the opportunity to make positive judgments about their learning (Chuan, 2010). In this case, if through self-assessment the learners find little evidence of success, motivation will not be affected either, because the reflection process is ongoing and it fosters autonomy (Everhard, 2015), as we noted.

A range of didactic practices in which we could observe these interactions between motivation, autonomy and learning is that of error correction. Correction activities can be carried out in



very different ways (individually or with a teacher, in a group or in pairs), they can be fun, active, motivating and even cause enthusiasm, thus involving the student and, in short, making him/her responsible for their own learning (Cassany, 1993).

Indeed, working on errors is a positive learning experience, because the learner sees that what he learns leads to real communication of higher quality and efficiency. For this reason, the mood increases and with it the motivation to continue (Diaz and Aymerich, 2003). However, error correction is a complex activity, the effectiveness of which depends on several factors, such as the sequence of learning, the degree of attention of the student to the correction, as well as the motivation or anxiety of being corrected (D'Aquino and Ribas, 2004).

In any case, from the teacher's perspective, correction helps to confirm the effectiveness of the teaching approach in the classroom, and to identify the needs of the group in order to adapt the course programme so that the objectives are achieved. At the affective level, correction is a sign of attention and interest in the student's progress. From the learner's perspective, correction helps them identify their strengths and weaknesses, prevent fossilization of errors, and overcome their anxiety and insecurity (D'Aquino and Ribas, 2004).

Within the framework of instructional feedback and formative assessment, work with errors can be related to the concept of optimal challenge or to Vygotsky's (1978) zone of proximal development, in which guidance and collaboration of others with experience in learning is decisive. This is because correcting one's own errors is only a step forward in the development of interlanguage. This succession of scales within the zone of proximal development facilitates self-regulation of learning through objectives, which sustain motivation and, therefore, learning (Macolm, 2011).

The degree of autonomy achieved through self-assessment of writing is quite considerable, because the student has to react to incorrectness by taking initiatives such as analysing the error, thinking about the amendment, consulting materials (manuals, dictionaries, grammars, internet), asking colleagues or the teacher himself, and finally risking rewriting the text the way he/she thinks it is correct (Cassany, 1993).

Finally, we cannot ignore the fact that the teacher's support for the learner's autonomy through informative feedback and product assessment is directly related to the learner's perception of autonomy and the degree to which the subject seems fun (Dörnyei, 2001). Therefore, the greater the degree of inclusion of the self in the processes of feedback and assessment, the greater the degree of autonomy attained and enjoyed (Everhard, 2015).

The self, affectivity and learning environment imply interactions between the learning environment in the classroom, real and imagined learning experiences using language, the

promotion of motivating challenges and the commitment to the assessment of these experiences. All of this promotes success in learning (Coyle, 2014).

Indeed, learning should take place through experience and, in particular, the teaching-learning of languages should be part of a wider initiative around the education of the learner. This approach to education emphasizes reflection, interaction, and self-assessment, which enable learners to set their own goals and be autonomous, take the initiative, be responsible, and therefore personally engage in learning.

This kind of learning inevitably becomes more significant, as it pursues the objective of integrating the whole person considering social, affective and cognitive factors. Because of their diversity, learners require large amounts of encouragement, help and time to become familiar with self-assessment skills, as feelings also play an important role in receptivity to learning. Thus, teachers should be aware of the danger of contradicting their authentic learner-centred assessment practices with more teacher-centred practices and assessment for certification (Everhard, 2015).

### **3. Study objectives and research questions**

This research initiative aims to find effective and agile methods, based on guidance for self-regulation of one's own learning, to integrate feedback and formative assessment into authentic communication tasks in classroom sessions. Indeed, it seems necessary to introduce changes in assessment and feedback practices, changes that integrate them in the teaching-learning process and that eventually bring about motivation through self-regulation and active participation because learning opportunities are detected (Pérez, 2008).

The linguistic skills observed during an academic semester are oral and written expression, which form the basis of the work of the learners and the researcher-teacher. In addition, the extension of the analysis of both skills takes place from two integrated perspectives: that of teacher and student assessment and feedback on the one hand, and the perspective of motivation, autonomy, and success in learning on the other.

Thus, the main objective of this action research is to find out the perception of the students of the educational contextos (Annex I) on different strategies of feedback and assessment for writing and speaking in terms of autonomy, learning success and motivation, implemented in semester-long courses. Although a pilot project of this thesis was carried out the previous year, with an outline of the definitive questionnaire, which here we will call the initial questionnaire (Annex II), a greater concreteness of the main objective continued to be necessary. To achieve this, this main objective is subdivided into three series of interrelated secondary objectives:

those relating to the study itself, the objectives of the teacher and those related to the student body, as will be explained below.

Firstly, the study itself pursues the following objectives for its implementation and execution:

a) To find out at the beginning of the course what objectives, perspectives and learning experiences are generally linked to the students' motives in each setting for learning Spanish. Also to obtain an overview of the learning strategies most used by students in the past and to analyse the factors that, from the point of view of the informants, influenced the quality of learning Spanish. This information will be extracted from a first discussion guide (Annex III) and compared with information relating to our empirical study at the end of the period under research by means of a second discussion guide (Annex IV). Learning experiences prior to the empirical study that are specifically related to forms of assessment and feedback and their influence on motivation, autonomy and learning success will be reported in a pretest (Annex V). With the posttest (Annex VI) the same information will be collected, but relating to our empirical study, in order to make a comparison between the time before and the time after.

b) To adapt the conceptual design of the speaking and writing tasks, with their types of assessment and feedback, to the needs of the students. The implementation of the activities for feedback and formative assessment was carried out in such a way that the knowledge and skills of the learners could be measured on the basis of the language samples they provided. This measurement took place during the learning process, i.e. during the semester, and not at the end of the semester. This way, the achievements and potential for improvement in the student's interlanguage will be determined (Bordón, 2006). The observation was made on simulations of writing tasks (reports, e-mails, etc.) and speaking tasks (presentations) as they would be in the final summative assessment tests, and at the same time, in different professional and private life realities. In these realities, the foreign language is the communication tool, the learning objective and the setting in which to develop learning and communication strategies (Gómez de Enterría, 2009).

c) To integrate the assessment and feedback activities in the communicative tasks in the daily life of the classroom. It is about regulating learning processes based on assessment and feedback of errors in communicative tasks (essays and presentations), with the objective of learning to study a foreign language, making learning easier, correcting errors before they fossilize and avoiding the perception of failure (Pérez, 2008).

(d) To provide the learner with information on the content and, in particular, precisely on the form of their texts and their oral discourse (spelling, pronunciation, lexicon, grammar, syntax). The different ways of feedback and of assessing errors and successes provide the necessary guidance for consultation on materials, reflection and finally the correction of one's own oral or written discourse (García Santa-Cecilia, 1995). As a result, the improvement of writing and

speaking from one's own errors not only fixes knowledge of formal aspects of the language, but also invites self-assessment of progress. This framework favours the development of strategies for language production and fosters the awareness of what has been learned, since the diagnosis of errors in each group, their documentation in tasks, their treatment and the resulting progress contribute to the correct fossilisation of rules and progress in interlanguage towards the target language (Cassany, 1993).

(e) In short, to promote more effective learning and greater autonomy for motivational purposes. It is necessary to refine the qualities of assessment and feedback through empirical research into correction strategies (Li, 2014: 377), so that we move from the summative approach of assessment to a more formative approach. To this end, we must research different ways in which autonomy can be identified, quantified and applied in favour of learning and achievement in formal education settings (Murphy, 2015). However, the assessment of autonomy is, both theoretically and practically, a complex issue in finding a balance between intersubjective criteria and fair procedures that have a positive impact on the motivation of learners, on their own unique learning process towards greater autonomy. Therefore, the assessment of autonomy should be more oriented towards assessment for autonomy, i.e., an assessment procedure that fosters learner autonomy (Tassinari, 2015).

f) To use a teacher portfolio that collects their reflections on the effectiveness of each form of assessment and feedback during the data collection semester. To use the aforementioned posttest (Annex VI) at the end of the semester so that the students can evaluate each applied strategy and thus finally select the forms of assessment and feedback that have best contributed to achieving the students' objectives. To contrast these evaluations with the initial questionnaire and group discussions.

However, for the above list of objectives of the study itself to be carried out, it is necessary, secondly, to achieve another set of objectives at the organizational level in each centre. These are divided into two approaches: that of the student and that of the teacher. As for the teacher, it's about:

a) To first devise and then provide students with a learning scenario that simulates, on the one hand, the oral and written tests subject to institutional assessment and, at the same time, the communicative situations in the private and social-professional environments.

b) To agree with the students the design, the dates of accomplishment and the record in electronic format of the oral and written production activities that conform the tangible reality on which to work on errors. This means giving students, to the extent that each centre allows, the freedom to decide how and when oral and written expression activities are assessed, so that this consensus is favourable to motivation and autonomy (Dörnyei, 2001: 108), thus

providing the basis for a positive learning experience that improves academic performance (Fernández, 2004: 204; Choi and Ma, 2015: 74).

(c) Accordingly, encourage autonomous work in each context of the study, which is inspired by Keller's Personalised System of Instruction (PSI) to which Choi and Ma (2015: 64) refer. Basically, PSI involves bringing together curriculum, learning support and pedagogy to meet the academic needs of learners, emphasizing the learner's choice of what, when and how to learn, so that their motivation is fostered.

d) To follow the two main criteria that should be met by teachers' activities (Moreno, 2011): to encourage interaction and encourage reflection, both on the contents and also on the learning process itself. This form of pedagogical action with which teaching is organized to teach how to learn, demands "procedural knowledge, a didactic know-how that includes skills such as motivating, knowing how to stimulate a debate, fostering a good work environment, organizing a role-play" (Moreno, 2011: 80) or, in our case, inserting the abstract concept of formative assessment and feedback of errors in the concretion of classroom activities. In this process, we must observe the motivation of the students while they carry out the activities that we have selected. This can give us keys to make some modification that stimulates interest, because it provides an experience of autonomy and the perception that one is competent (Moreno, 2011; Murphy, 2011).

e) To foster metacognitive knowledge, this being understood as students' knowledge of themselves as learners and the way they learn. Fostering metacognitive ability remains an objective, as it involves planning, monitoring and assessing learning (Murray, 2011). In line with the above, to invite students to undertake initiatives to carry out self-regulatory processes, such as setting goals, monitoring, self-assessment and using strategies.

f) To explore teaching practice in order to develop strategic skills, so that work is done on training to locate and maintain alternative resources to linguistic knowledge in the narrow sense with which communication and learning difficulties can be overcome (Bravo, 2015). The more the teacher knows about learning strategies and, in general, about the ways in which their students face learning problems, the better the teacher will be (Oxford, 1990).

g) In conclusion, to raise awareness among students that feedback and formative assessment promote learning rather than the "culture of examination" (Pérez, 2008: 459), since it accounts for achievements and difficulties, guides the implementation of improvements in one's own learning and thus helps to ensure the evolution of the interlanguage.

Finally, the secondary objectives regarding the student are:

a) To practise in situations in which he/she must be involved. Given that the lack of strategic knowledge is assumed in learners when dealing with learning, which also influences the

passive role they adopt, practice with situations in which there should be involvement in learning will help to broaden knowledge about strategies and change attitudes towards more active involvement (Wenden, 1998).

b) To develop their metalinguistic awareness to identify their errors and potential for improvement through feedback and assessment by the teacher and peers. Next, develop their autonomy to take responsibility for correcting and improving their own written and oral productions, deciding wisely on what, how, and when to correct. Use the feedback and assessment of the teacher, other students, as well as different available resources.

c) To gradually reduce the number of errors and increase the complexity and quality of written and oral production in personal, professional and academic environments. During the course of the learning process, as the student gains experience with writing and presentation, the planning of the text and presentation requires less control, leaving room for more creativity when implementing resources. This automation of processes means more autonomy and confidence in language production. If we always add to this a framework for self-assessment supported by peer-assessment and teacher mentoring, then language awareness also favours autonomy (Bravo, 2015).

d) In short, to reflect and to act. Reflection is the key element that connects assessment with autonomy and provides the basis for language learning and education in general. Reflection is a useful skill that can be worked on gradually and that learners will be able to apply to other aspects of their lives. It encourages initiative, which in turn triggers the onset of learner control. Through reflection, ideas reach the level of consciousness in such a way that the learner is able to see those ideas from the outside. This independent observer vision enables the learner to be self-critical and thus helps them to perceive and identify their weaknesses. At the same time, the decision-making is informed to formulate and plan objectives that will move him or her towards new knowledge. Encouraging reflection on the learning experience has great value for the learner because it satisfies their need to be both an observer and an actor in their own learning. Critical reflection can be the key to successful learning, because when it comes from ourselves it is more meaningful and relevant. Therefore, it is important to emphasize the importance of enabling learners to see for themselves situations that are not as they could be, or to observe internally that a change would improve correction, efficiency, naturalness or eloquence. This cannot be explained or taught, but can only be developed through direct experience in controlling one's own learning (Everhard, 2015).

The relevance of this research project lies in specifying which of the forms of assessment and feedback is most effective and under what conditions. Thus, the above assumptions lead us to the following research questions:

RQ1: To what extent were the forms of assessment and feedback of the study already known and how did they distinguish themselves from previous courses?

RQ2: What contextual factors around the assessment and feedback forms influenced learning?

RQ3: What specific factors of self-assessment, peer-assessment and mentoring for speaking and writing tasks influenced learning?

RQ4: What contextual factors around the assessment and feedback forms influenced autonomy?

RQ5: What specific factors of self-assessment, peer-assessment and mentoring for speaking and writing tasks influenced autonomy?

RQ6: What contextual factors around the assessment and feedback forms influenced motivation?

RQ7: What specific factors of self-assessment, peer-assessment and mentoring for speaking and writing tasks influenced motivation?

RQ8: How does summative assessment of tasks with assessment and feedback influence learning, autonomy and motivation?

RQ9: Can the set of forms of assessment and feedback be considered a directed motivational current according to Dörnyei *et al.*, 2014?

The perceptions of the different groups of informants are thus intended to serve as a starting point for making the modifications to the assessment system that may be considered necessary in each centre. Similarly, this research will be offered as a bridge between theory and practice, describing how theoretical concepts such as feedback, assessment, autonomy, motivation and learning can be brought to the classroom and with what results.

## **THE STUDY**

### **4. Contributions and innovations of this study**

Until the beginning of the current millennium, there have been few studies on a formative assessment that involves the learner in the development of their productive skills and all of them only superficially mention the link with autonomy or ignore it completely (Everhard, 2015). Moreover, recent research has also failed to address the meaning of classroom feedback in

its studies (Hattie and Timperley, 2007), nor to differentiate it at the theoretical level from assessment.

Something similar is observed even in the case of the development of language laboratories, where there are probably good reasons why formative assessment and feedback have been relegated to the background. First, language lab teachers are very busy. Frequently, while working in the language laboratory, they continue to perform teaching duties for about half of the working time. A study in Hong Kong found that few of these teachers were exempt from classroom teaching (Gardner and Miller, 1997). It has also been found that because time was short (Astleitner, 2001), teachers preferred to focus on the production of materials, the organisation of learning activities and counselling rather than assessment and feedback (Gardner, 2001). This has long been the case in other parts of the world, including traditional classrooms (Dörnyei and Thurrell, 1991; Pérez, 2008; Plo *et al.*, 2014; Seker, 2016), on the centre's own initiative to streamline processes and save costs (Rüdel, 2010; Marina, Pellicer and Manso, 2015). If we also consider the possible reluctance of students to get involved in the communicative activities of their learning process (Lahuerta, 2014; Ruohotie-Lyhty and Moate, 2015), the situation seems to get worse.

In spite of certain shortcomings and in order to provide constructive feedback and assessment with simulations of real life communication for working on errors in the field of Spanish as a foreign language, other studies present useful suggestions for the treatment of errors (Díaz and Aymerich, 2003), advice on errors and their correction (Espiñeira and Caneda, 1988: 173), error descriptions (Torijano, 2004), classification of errors by German learners (Vázquez, 1998), error repair (Cassany, 1993), error analysis (Santos, 2004), the error record as a learning strategy (Martin, 2002) and even proposals for ready-made corrective methods (D'Aquino and Ribas, 2004). However, the generalized or school contexts of these publications do not so much resemble that of this thesis, nor do they deal with autonomous and motivating learning. In addition, many studies address perceptions and beliefs about immediate feedback about speaking in English (Lasagabaster and Sierra, 2005; Lyster and Mori, 2006; Milla and García, 2014; Roothoof, 2014) and in German-Spanish tandems (Grümpel, Stoll and Cifuentes, 2014), or only for learning specific phonemes (Blanco and Nogueroles, 2014; Kissling, 2014; Lee and Lyster, 2015; Lyster and Ranta, 1997; Lyster *et al.* 2013; Li, 2014; Milla y García, 2014), which excludes other aspects such as grammar, discursive skills, lexicon, etc., apart from motivation, autonomy and perception of learning, three constructs whose interaction and reciprocal influence can be promoted through the didactic proposal based on feedback and assessment that we will discuss in the following sections.

Although the studies cited by Everhard (2015: 126-129) investigated the effects of all or some of the forms of feedback and assessment analysed in this thesis and in university contexts,



these effects related only to evidence of autonomy and were carried out with English language learners mainly in Asian countries, with the exception of Greece and Finland.

In search of classroom contexts similar to those of this study, research was consulted, such as that of Barros (2008), which used a more theoretical approach to the development of writing, or that of Ariolfo (2008: 171), which was restricted to the assessment of writing as an active and shared process. The studies by Bailini (2008), González and Pujolá (2007) and Berggren (2015) do address the perception of learning related to assessment or due to assessment (Manzano, 2014) and others through syntactic complexity (Bulté and Housen, 2014); Crossley and McNamara, 2014), lexical transfer (Higuera, 2012) or linguistic precision (Polio and Shea, 2014) and even metacognitive strategies for learning grammar (Rodríguez, 2014) but, again, they are restricted to writing, without reaching the scope of this study. Murphy's study (2011) highlighted the feeling of belonging to the group, positive interaction with others and feedback on performance as being able to encourage self-assessment, foster a sense of competence and the development of skills in learners, which does match a small part of our thesis.

Although some of the abovementioned research helps to understand what teachers and students think about autonomous learning (Balçikanlı, 2010), especially after feedback, and the role of each in promoting it, less is known about how autonomy works in practice, especially in formal educational institutions (Reinders and Lázaro, 2011: 129). By understanding how autonomy works in the classroom and what obstacles can hinder it, teachers can better prepare for their role as facilitator and deal with any learning difficulties that may arise (Ruohotie-Lyhty and Moate, 2014).

According to the scientific literature (Toogood and Pemberton, 2002), the most successful self-directed language learning programmes for fostering autonomy are those that allow learners to select skills, materials and strategies; they contain an initial or continuing phase of learner development in which a series of learning strategies are shown and discussed; they plan individual meetings between teacher and students throughout the self-directed project; and allow sufficient time to plan, implement and reflect on the learning project itself, a minimum of two hours per week and in many cases over a year or more.

We have found centres where all language courses have the specific aim of developing learner autonomy and providing opportunities and support for self-directed learning in Riley's publications (1995) on the University of Nancy, Räsänen and Randell (1999) on the language centre of Jyväskylä University, and Pemberton, Lam and Toogood (1999) on the Self-access Centre of the University of Hong Kong. Although these are self-access contexts and therefore different from the classroom context of this thesis, they have been one of the inspirational sources for our empirical study. In this regard, Benson (2001: 170) adds that in order for curriculum-based approaches to autonomy to be more successful, students must not be left to

their own devices. Constantly, their effectiveness depends on explicit or implicit scaffolding structures that support students in decision-making processes. Without such structures, curriculum-based approaches would not contribute much to the development of the capacity to take control of one's own learning.

Chuan (2010) proves this through an experimental study. The author compares a control group with the grammar-translation approach and an experimental group with manuals and individual works, in groups and in projects, finding significant differences in applied strategies, degree of motivation and perception of learning. Chuan (2010) therefore confirms the communicative approach in her educational context, but does not bring any novelty to the context of this thesis.

On the other hand, structuring a programme for self-directed learning that incorporates elements to ensure autonomous learning is not easy when working within institutional constraints. There is a clear danger that actions taken to comply with institutional requirements or to compensate for time and staff constraints end up limiting autonomy rather than promoting it (Toogood and Pemberton, 2002).

An attempt to circumvent institutional constraints is observed in Mori's study (2011), which reveals that teachers' corrective feedback practices are rather based on general aspects and have a special impact on raising awareness of the value of correction. Although, as in Box (2015) on mentoring or in Doe (2015) and Suzuki (2015) on self-assessment, his study details the ways in which teachers enable their students to participate in a more complete and meaningful way in the day-to-day classroom sessions, these are descriptive, exploratory studies, which do not explore possible combinations of forms of assessment or feedback, nor focus on constructs that interact, such as motivation, autonomy and the development of learning in our thesis.

Some proposals on the integration of formative assessment into instructional practice (Monereo, 2003; Pérez, 2008) were researched in a university context, but for teaching of English as a foreign language, and they analysed teacher practices that already existed in terms of formative assessment, without analysing the effects of new concrete didactic proposals ready to be implemented. This research approach aimed at describing teaching action in terms of formative assessment is also found in Álvarez (2007), concluding that student participation should be encouraged, but they still do not specify exactly how this should be achieved. The use of portfolios (Barberá, 2005) is also included in our literature review, but students do not consider it to be really agile due to the additional work it involves.

The instruments of Tseng, Dornyei and Schmitt (2006) and Tassinari (2015) for self-assessment of one's own autonomy are of particular interest; also the studies of Cáceres-Lorenzo (2014) and Waring (2015) on the relationship between metacognition and motivation and metacognition and self-assessment respectively; the survey by Schmidt and Watanabe

(2001), on the influence of motivation on learning strategies of heritage speakers; and especially the publication by Alcaraz (2008), because of its reflection on the reciprocal influences between assessment and motivation. However, they are either exploratory again or they remain in an abstract reflection level, with no direct implementation by means of a concrete didactic proposal about some skill or task to be reflected on. In short, the aim was to determine the degree of reflection, autonomy and motivation of the students over a period of time, not to encourage it. Although reflection can be encouraged, the initiatives and all their implications will take place or perhaps not, because the specific framework that explicitly requires it is not provided.

The project described by Tassinari (2015) was also aimed at exploring, not developing, the relationship between autonomy and assessment through the triangulation of self-assessment, peer-assessment and mentoring of writing and speaking, an initiative that is very similar to that of this paper. However, apart from not including motivation and perception of learning, it pursued the objective of determining whether practice with peer-assessment without prior training could itself promote realistic reflection and accurate self-assessment.

As for motivation as a research topic, a large number of publications have been devoted to the question of why learners are motivated to learn (Doiz *et al.*, 2014), and even how identity, autonomy and motivation interact in classroom contexts (Dörnyei and Chan, 2013), self-access centres and distance education (Little and Erickson, 2015; Murray *et al.*, 2011) for academic achievement (Hashemian and Soreshjani, 2011). But there are relatively few who have researched through didactic proposals how and to what extent Spanish learners in Germany can be motivated to learn in the classroom and outside it autonomously. Therefore, there is no reflection on how teachers understand the motivation of the learner and how they can try to influence it to facilitate the learning process (Cowie and Sakui, 2011).

Although Cowie and Sakui (2011) do describe in their study how a number of teachers try to motivate their students in a given context, and certainly their conclusions are of great interest to the teaching community, the results remain descriptive, as they show a series of strategies, attitudes or activities, some related to autonomy, that a series of teachers implement in a given context. In terms of autonomy and motivation, the teachers in this study do not relate the promotion of autonomy to motivational strategies, assessment or feedback. Many of them, working in university contexts, expect autonomy to be a prerequisite for motivation and feel that it is not their responsibility to promote it explicitly.

More studies on university students' motivation have been found (Fernández and Canga, 2014; Huertas and Montero, 2002;), but these are not directly related to assessment or Spanish as a foreign language. Other research on motivation is framed in a university context of Spanish as a foreign language (Moreno, 2014), but has been carried out in another educational context,

with participants from another mother tongue, in other university degree courses and, most relevant to our study, without considering the potential influence of assessment or feedback (Dörnyei, 2010; Lasagabaster, 2015).

As for a directed motivational current, it is a new construct in the field of motivation for learning foreign languages, according to Ghanzadeh and Jahedizadeh (2017). These authors explored the English learner DMCs in relation to their proficiency levels to validate the Iranian version of the Muir readiness scale (2016). But the first time the DMC construct was described was with Muir and Dörnyei (2013). Subsequently, Dörnyei *et al.* (2014) described it in more detail and Dörnyei, Ibrahim and Muir (2015) improved it. The first empirical research on DMC was conducted by Henry, Davydenko and Dörnyei (2015), who identified the construct in immigrants learning Swedish through an exploratory study.

In short, the review of available scientific references indicates that the concrete combination of self-assessment, peer-assessment and mentoring for productive skills, and their influence on learning, motivation and autonomy, has so far not been addressed with concrete didactic proposals. It was this research gap that prompted our research. We deduced that, based on the above mentioned references, the strategies of formative assessment and instructional feedback combined and adapted to the real context had to be empirically implemented until we identified the one that best matched the real context (Bisquerra, 2004: 93; Cassany: 1993: 28; Dörnyei, 2003: 8 and 2007: 16; Latorre, 2003: 17; Richards and Lockhart, 2008: 15; Santos, 2004: 399) from the point of view of those involved. If it has been shown that both self-assessment and peer-assessment, each separately build knowledge in writing, why not combine them with mentoring, extend them to speaking and ask learners about their effect on autonomy, motivation and learning?

## **5. Metodology**

### **5.1. The paradigm of mixed methodology in action research**

Practice assumptions are identified, reviewed and tested through action research. This implies that the researcher-teacher, as an active and autonomous agent, imagines the solution, plans the action, executes it, observes it and reflects on the process, while he/she is directing it and getting involved in it in a participative way with the aim of understanding and improving their teaching practice as well as collaborating with the students involved.

This type of empirical research uses the classroom as a research area, i.e. it examines how teaching-learning processes take place in their own context. This aims to understand situational learning, the roles of different participants in classroom interaction, and to document and analyse other dynamic interactions between various processes and conditions within the

classroom that contribute to variation in learning outcomes, for example, through the impact of a particular type of instruction in which the teacher-researcher can assume the role of participant observer.

The classroom is a considerably complex environment and has therefore been studied in terms of beliefs, objectives, values, perceptions, behaviours, classroom management, social relations, physical space and social, emotional and evaluative environment. Two dimensions of the classroom environment are generally distinguished: the instructional context and the social context. The first refers to the teacher, the students, the academic curriculum, the learning tasks and the teaching methodology. The second is related to the fact that the classroom is also the main social environment for students and therefore offers very intense personal experiences such as friendship, affectivity or identity formation. These two contexts, instructional and social, are interdependent, but interact with the complex process of learning (Dörnyei, 2007).

Critical analysis of learning situations requires collecting and recording perceptions about what is happening in the classroom. In this analysis, the simple cycles of planning, action, observation and reflection increase in complexity to a greater extent that allows the object of study to be analyzed from a more complete and detailed perspective, providing practical solutions. The recording of what happened, of what was observed, takes place through data collection instruments such as the questionnaire, the group discussion or the researcher's portfolio, which were chosen for our project and which we will present in the following section.

In the case of our study, the mixed methodology corresponds to a quasi-experimental design of pretest-posttest with random (non-equivalent) control group. For this type of experimental design, existing groups of subjects are considered and given a pre-test, a treatment is administered and finally a post-test is then administered (Bisquerra, 2004), together in our case with discussion groups before and after the treatment, as well as the researcher-teacher's portfolio to nuance and triangulate data.

Qualitative research concentrates on the description, in-depth understanding and clarification of a particular phenomenon of human experience. The aim is to obtain the rich and varied vision of those who participate in the phenomenon under study. On the other hand, quantitative research follows the strategy of generalization, the determination to obtain calculations on the average of perceptions in a group and their probability, as well as the degree of representation in society (Dörnyei, 2003).

Thus, mixed methodology involves different combinations of qualitative and quantitative research, either in terms of data collection or data analysis, as might be the typical example of questionnaire studies and interviews. The combination of both methodologies means that one must enter and shape the other. It can thus be beneficial to corroborate, showing convergences

between qualitative and quantitative data; to elaborate, providing depth and details that escape each type of data; or to initiate new interpretations (Dörnyei, 2007). In particular, it is recommended to complement questionnaire-based research with semi-structured interviews that help to better understand the meaning of numerical results. Thus, in our study, data from group discussions can both illustrate and redirect or sharpen the results of the questionnaires, thus bringing greater reality value to the context in an experimental study (Dörnyei, 2003).

The greatest weakness of the questionnaires is the fact that the items must be simple and direct enough for all informants to understand, which means that this instrument is inadequate for going deeper into a given aspect and therefore yields fairly superficial data. The necessary simplicity of the questions or items increases due to the scarce time that informants are willing to invest in the questionnaire, which again limits the depth of the research.

For this reason, we felt it necessary to combine the data from the questionnaires with group discussions that helped to identify, for example, certain cause-effect relationships, in addition to bringing to light numerous contextual factors that explained the markings on the questionnaires (Dörnyei, 2007). This way, the depth of the perceptions of those involved in the study is raised to the surface in order to understand them and, consequently, to attribute meanings to the situations of this study by means of a narrative that gives shape to reality. This narrative is not reduced to a description of what is happening, but also shows how it was found out the reason why it is happening (Bisquerra, 2004).

After understanding whether or not improvement has taken place and to what extent, evaluating and explaining what has happened, the end result is to theorize the process from a situational and personal perspective based on the evidence, to transform the awareness of the participants and thus initiate a change in educational practices that satisfies the needs of teachers, students and educational institutions. It is not a question, however, of a single correct solution prevailing, but of providing a well-founded idea (Latorre, 2003), of generating theory based on the self-critical analysis of educational practice in the context with its protagonists.

In the social field, a situation is studied and understood in order to improve actions in its own interior and initiate a change for the better, in spite of the existing socio-political restrictions. The bias in the analysis of the studied reality is avoided by allowing the participants to intervene in the interpretation and conclusions of the research, which, therefore, do not remain exclusively at the discretion of the researcher (Bisquerra, 2004).

It is a matter of collecting and analysing both quantitative and qualitative data in a single study, integrating both types in one or several phases of the research process, which makes this methodology potentially more effective than the separate quantitative or qualitative approach. This is observed in the objectives of the mixed methodology, which are (Dörnyei, 2007):

a) To achieve a better understanding of the phenomenon under investigation. The mixed methodology acquires greater value when it comes to understanding complex phenomena in an educational or social context. Qualitative and quantitative methods are used to measure the overlap, but also the different facets of a phenomenon, thus enriching understanding through illustrations, clarifications and elaboration of different aspects. Thus, it is assumed that certain findings may act as additions and produce a more complete portrait of the observed reality. The discrepancies, paradoxes or contradictions that may arise will also generate new perspectives in the field under research.

b) Corroborate results through triangulation. As multiple perspectives of a phenomenon are generated by different data sources or research methods, the corroboration of the made interpretation becomes more valid. On the other hand, the divergences found through triangulation hold potential for a better understanding of the phenomenon.

c) Reach a wider audience, not simply because the results are better known, but because it means that the researcher adds credibility to his research from the point of view of a wider variety of researchers.

In conclusion, this combination of methodologies is useful for describing aspects of a qualitative study that cannot be quantified, or for incorporating a qualitative component into a study that is in principle quantitative, such as the evaluation of a program, a curriculum, or, in our case, a didactic proposal with types of instructional feedback and formative assessment.

## **5.2. Participants**

The sample of this study was made up of 11 groups with 97 students who carried out their formal education studies for adults in Germany, were between 18 and 27 years old (with two exceptions of 50 years old), mostly women and mostly of German origin with Spanish as a third language (L3). The main differences between the 11 groups are specified in table 5.1.

For the independent sample T test, these 97 students were divided into an experimental group and a control group. The experimental group (N=57) received partial marks (summative assessment) for writing and presentation tasks subject to instructional feedback and formative assessment. The other participants (N=40. Groups 1, 2, 5, 6, 7 and 10 from table 5.1.) formed the control group, which performed the same tasks, but did not receive partial marks for them, as their centres stipulated that there would be only one final examination. In section 5.5.8. on summative assessment, we will provide more details on the two groups.

**Table 5.1.: Description of study participants 1**

Group	Centre	Instruction	Manual	Level	Students
1	Europäische Fachhochschule (univ.)	ENE (business Spanish)	<i>Colegas 2</i>	B1	6
2	Europäische Fachhochschule (univ.)	ENE (business Spanish)	<i>Colegas 2</i>	B1	9
3	Cologne Business School (univ.)	ENE (business Spanish)	<i>Colegas 1</i>	A2.2	7
4	Cologne Business School (univ.)	ENE (business Spanish)	<i>Colegas 1</i>	A2.1	14
5	Cologne Business School (univ.)	ENE (business Spanish)	<i>Colegas 2</i>	B1	3
6	Cologne Business School (univ.)	ENE (business Spanish)	<i>Colegas 2</i>	B1	5
7	University of Wuppertal	ENE (business Spanish)	<i>Expertos</i>	B2	4
8	University of Wuppertal (grupo A)	ELE (general language)	<i>Gente 1</i>	A2	14
9	University of Wuppertal (grupo B)	ELE (general language)	<i>Gente 1</i>	A2	14
10	University of Bonn	ELE (general language)	<i>Español en marcha 4</i>	B2	8
11	School for translators and interpreters	ELE (general language)	<i>Con gusto A1</i> <i>Con gusto A2</i>	A2	13

Although Annex I specifies the main differences among the 11 groups, some interesting information on the centres will be detailed below in order to better contextualize the didactic proposal of this study.

- The Europäische Fachhochschule (EUFH) is a private university which offers various specialities (logistics, industry, retail, etc.) of bachelor's and master's degree in the field of business administration and management in dual mode. According to this modality, the students alternate a quarter of lessons in the university with another quarter of practices in company during three years, with almost no vacations until the end of their studies. The second foreign language, ENE in our case, is compulsory in the academic curriculum only for the first two years.

- The Cologne Business School (CBS) is also a private university which, in fact, belongs to the same educational consortium as the EUFH, but is not dual. Although it also offers degrees and masters in the field of business administration, these are other specialties: International Business, MBA, tourism, marketing, etc.). The second foreign language (ENE) is compulsory every semester until the end of the studies.



- The University of Wuppertal is public and provided two well-differentiated contexts for our study. The first is a free choice ENE module that can only be attended by students of philology or the faculty of economics and consists of three courses: one focused on the selection of personnel, another focused on presentations in companies and the last focused on the foundation of companies. The second context are two intensive courses of ELE of level A2 that are part of the module A1-B1. These are preparatory courses to enter the degree of Hispanic philology. The target groups are, on the one hand, aspiring Hispanic philologists with a still insufficient level of Spanish and, on the other hand, teacher training students or other philologists who wish to take part of their credits in Hispanic philology but do not yet have a sufficient level.

- The University of Bonn is also public and the context it provided was its Sprachlernzentrum, or language learning centre. These participants in the study belong to degrees and master's degrees in specialties as diverse as geography, mathematics, political science, etc. and attend the ELE courses for interest, not because they form a mandatory part of their academic curriculum. Even so, the course credits are recognized as training complements. 20% of the teaching hours take place online with the ILIAS learning platform.

- The Cologne School of Translators and Interpreters (Dolmetscherschule) is a private professional school that offers three consecutive academic years that are independent of each other. The first year prepares for the official exam of the bilingual secretary of the Chamber of Commerce and Industry, the second year for the official exam of translator and the third year for the official exam of interpreter in the same chamber. The specialty is English and Spanish is the second foreign language, compulsory in the curriculum of the vocational school, but not subject to official examination of the chamber.

Note in the previous list the considerable diversity of these five centres, their different types of Spanish courses and, therefore, the variety of the almost 100 students who integrated them. We consider that this generalized profile, and at the same time so specific and representative of formal education for adults in Germany, supposes an interesting sample for the type of study approached in this thesis, since the results could be applicable to a certain variety of centres.

In short, there were undergraduate students and a few master's students, general language students, business language students and a few students for specific purposes, from different origins within their country and from careers in principle as different as mathematics, geography, philosophy or engineering, although the majority came from the field of economics (business administration, economic sciences, insurance sciences, engineering applied to economics, marketing, etc.) or linguistics (translation and interpretation, foreign language teacher, linguistics and various philologies, etc.).

Broadly speaking, these students showed from the beginning of the course their interest in the Hispanic language and culture, which made possible a sufficiently committed participation to carry out this study. It is not unusual "for the German student to concentrate his efforts on understanding grammar and other formal theoretical aspects" (Cassany, 2005: 49) and to agree to do additional work if he/she perceives that it will lead to better results in the final assessment. In short, the initial motivation, attention to formal aspects and assessment were the most characteristic features of the groups involved.

### **5.3. Research instrumentos**

According to the mixed methodology, several data collection instruments were used for the empirical study: an initial questionnaire with open-ended questions, a discussion guide, a researcher-teacher's portfolio, all within a pretest-posttest design. With these instruments we managed to collect qualitative data through written and anonymous open responses, plus qualitative data through group interviews with details of the context, as well as quantitative data through specific items of the questionnaire for the forms of assessment and feedback. In turn, the researcher-teacher's portfolio provided some nuances to the analysis. The diversity of perspectives provided by each format of the three instruments ensures that they complement each other, as some reflect the information that others could miss (Murray, 2011).

The pretest at the beginning of the semester was aimed at identifying the starting point, i.e. whether students remembered having experienced similar forms of self-assessment, peer-assessment and mentoring for speaking and writing in past courses and how these had influenced their motivation, autonomy and learning. At the end of the semester, after having experienced the 6 types of assessment and feedback, they filled in the same questionnaire, the post-test. At the same time, group discussions took place at the beginning and end of the study to find out context data. Sometimes we will find nuances provided by the researcher-teacher's portfolio throughout the analysis and, especially, by the comments made on the initial questionnaire.

Next, we will detail how the instruments were designed, piloted and implemented.

#### **5.3.1. Questionnaires**

One of the data collection instruments was a questionnaire at the beginning of the course (pretest, Annex V) and the same questionnaire at the end (posttest, Annex VI) but in another format as a distractor, in order not to incite the informants to mark the same items they marked at the beginning of the semester in the first questionnaire, in case they still remembered it.

This pretest-posttest is a more quantitative and improved version of an initial questionnaire (Annex II), with some open-ended questions and designed for the pilot project. Some qualitative data from the initial questionnaire could also be used in the data analysis, because the instrument was truly anonymous, something that the group discussions could not guarantee.

Both questionnaires were fully developed from the perspective of the study on learning, motivation and autonomy of learners, based on an extensive review of the scientific literature. In the next two sections we will explain the adequacy of the design and implementation of both questionnaires.

#### **5.3.1.1. Initial questionnaire**

The pilot project was carried out one academic year before the data collection for the project itself began. The pilot courses were very similar and their respective assessment and feedback forms were the same that can be seen in Annex I, i.e. according to the regulations of each centre, some percentages of summative assessment, others or none were adapted to speaking and writing tasks.

The only difference was that the groups in the pilot project were given the initial questionnaire (Annex II) and those in the project itself were given the pretest-posttest. The initial questionnaire was too simple to capture the complexity given by the combination of learning factors: again, the different types of assessment and feedback, including summative assessment, and their relevance to motivation, autonomy and success in learning. This simplicity was given especially by the number of open-ended questions rather than specific items, which did not allow detailed information to be extracted.

The possibility of designing a questionnaire with open-ended questions is not directly useless, since it is possible to obtain data of a qualitative and exploratory nature. In fact, open-ended answers can provide illustrative quotes or easy to visualize examples, and can lead the researcher to identify aspects that were not foreseen. In addition, open-ended responses are sometimes necessary, as the variety of possible responses is not known beforehand and therefore not all response categories can be prepared (Latorre, 2003; Dörnyei, 2003 and 2007).

However, from a quantitative perspective, written comments are not always able to reach the levels of depth and length required for detailed and personal description of interpretations in qualitative research. For this reason, other qualitative data collection instruments become necessary.

What the initial questionnaire did allow was to deepen the specificity of the items for the pretest-posttest questionnaire. Of course, for this purpose, items could also have been taken from questionnaires applied to other similar studies in the literature, as recommended by Dörnyei (2003). In fact, this was partly the case, but the formulation of these other items from other studies reflected research objectives and contexts that were not similar enough to the combination of factors in this study. Thus, although the initial questionnaire underwent changes, not all the information collected was discarded: "it may be possible to use at least some of the obtained data for the purpose of the real investigation" (Dörnyei, 2003: 144). Indeed, comparisons between the analysis of the resulting items and the initial perspectives will bring about a more concrete and in-depth analysis (Wenden, 1998).

#### **5.3.1.2. Pretest-posttest**

To some extent, some of the items listed in the pretest-posttest come from the initial questionnaire, elaborated for the piloting of this study during the previous year, as we noted, with open-ended questions on the influence of self-assessment, peer-assessment, mentoring and summative assessment on motivation, autonomy and learning. The answers to these open-ended questions made it possible to develop more specific items for the final questionnaire, one year later, as they were comments arising from the students' experience with the pilot project. They represented a large number of very useful impressions when it came to developing more concrete items, since they were consistent with the actual project because they came directly from it.

As suggested by Dörnyei (2003: 144), Murase (2015) and Cooker (2015: 94) on how effective it is to start from previous questionnaires, another bulk of the items in this questionnaire was inspired in part by the study by Hashemian and Soureshjani (2011), which researched the interrelationship among autonomy, motivation and academic achievement in another educational context and without considering formative assessment or feedback. Another interesting questionnaire was proposed by Dörnyei and Taguchi (2009), which explored motivation in depth.

The consensus among survey specialists shows the need for between four and ten items related to each field or construct of the research project, items that will reflect slightly different aspects, but all aimed at the same purpose (Dörnyei, 2007). The Likert scale of the items contains four categories to avoid that some respondents try to stay neutral. Dörnyei (2007) agrees with Latorre (2003) that this occurs in 20% of cases, but does not lead to significant differences.

According to Dörnyei (2007), our pretest-posttest items related to autonomy refer to questions about behaviour, that is, about what students have done in the past. They are therefore actions or habits, and are the kind of items commonly found in lists of learning strategies. As for the items on learning and motivation, they refer to opinion questions that, although subjective, are perceived as more fact-based and are therefore more conscious than, for example, attitudes. It can therefore be concluded that this is a questionnaire on the perception of participating students, which is intended to find preferences for some forms of assessment and feedback or others, together with the reasons for these preferences (Dörnyei, 2003).

The first draft was first piloted with people who were completely strangers to the project. This made it possible to detect possible misunderstandings caused by the formulation of the items and the general structure of the document. Once the wording and format were refined, it was piloted again with a group of 20 students from one of the centres of the research project, leading to the elimination of some items. A total of 76 completed copies were obtained from the pretest and 69 from the posttest. Students marked all items (table 5.2.) 6 times: for self-assessment of writing, for self-assessment of speaking, for peer-assessment of writing, for peer-assessment of speaking, for mentoring of writing and mentoring of speaking. Thus, they measured why their learning, autonomy and motivation had been influenced by each of these six forms of assessment and feedback, and to what extent, according to the Likert scale of much (4 points), quite a lot (3 points), little (2 points) or not at all (1 point). It should be noted that these are 18 variables. This procedure took place twice: for the pretest and for the posttest.

**Table 5.2.: Questionnaire items for pretest and posttest 2**

Factor	Items	
Learning	1	Conjugating verbs.
	2	Declining nouns and adjectives.
	3	Using connectors.
	4	Using prepositions.
	5	Using varied speech formulas.
	6	Using more vocabulary.
	7	Pronouncing more clearly.
	8	Controlling spelling better.
	9	Speaking more fluently.
	10	Writing more confidently.

Autonomy	11	I look for opportunities to practice.
	12	I am able to recognize the purpose of each task.
	13	I find problems and look for solutions.
	14	I organize my study individually.
	15	I know how to plan my oral presentations.
	16	I know how to plan my written texts.
	17	I can correct errors.
	18	I reflect on my achievements and failures.
	19	I work in general more in my Spanish.
	20	I select my own materials.
Motivation	21	I get a grade for my homework.
	22	I need to learn well for the grade.
	23	It is useful to see strengths and weaknesses.
	24	I am more self-confident.
	25	It's good practice for the exam.
	26	I see myself with the teacher's eyes.
	27	It's not a lot of additional time and effort.
	28	It's easy for me to see the errors.
	29	I write better.
	30	I speak better.
	31	I understand texts better.
	32	I understand natives better.
	33	I like to learn actively.
	34	I can learn from errors.
	35	I see clearly what I have learned.
	36	I see clearly what I need to improve.
	37	The objectives of the course are clearer.

Cronbach's reliability index confirms that each set of items (learning, autonomy and motivation) is reliable for each form of assessment and feedback (self-assessment, peer-assessment and mentoring), whether written, oral, pretest or post-test. Table 5.3. shows values between ,72 and ,92, which confirm the reliability of this instrument.

**Table 5.3.: Pretest and posttest scales with their Cronbach's alpha indexes 3**

Questionnaire	Variables			Cronbach's $\alpha$
<i>Pretest</i>	Writing	Self-assessment	Learning	,846
			Autonomy	,819
			Motivation	,789
		Peer-assessment	Learning	,844
			Autonomy	,849
			Motivation	,867
		Mentoring	Learning	,920
			Autonomy	,871
			Motivation	,903
	Speaking	Self-assessment	Learning	,809
			Autonomy	,720
			Motivation	,799
		Peer-assessment	Learning	,873
			Autonomy	,854
			Motivation	,871
		Mentoring	Learning	,903
			Autonomy	,878
			Motivation	,913
<i>Posttest</i>	Writing	Self-assessment	Learning	,840
			Autonomy	,817
			Motivation	,834
		Peer-assessment	Learning	,897
			Autonomy	,839
			Motivation	,874
		Mentoring	Learning	,835
			Autonomy	,853
			Motivation	,797
	Speaking	Self-assessment	Learning	,839
			Autonomy	,839
			Motivation	,870
		Peer-assessment	Learning	,860
			Autonomy	,827
			Motivation	,875
		Mentoring	Learning	,836
			Autonomy	,842
			Motivation	,845

### **5.3.2. Discussion groups**

This is a conversation in a homogeneous group of between 5 and 10 people (Bisquerra, 2004; Latorre, 2003) planned to gather subjective information about opinions and feelings, as well as details about a particular topic in a relaxed and permissive atmosphere. Different perspectives on the experience within the group come into contact with the discussion group, and it is particularly appropriate when it comes to recording perceptions about, for example, a didactic implementation embedded in a course programme (Latorre, 2003).

Also called group discussions, they are frequently used in mixed methodology in order to understand what works during a project, what doesn't and for what reasons (Dörnyei, 2007). A number of study dimensions are addressed in depth. The researcher enters the discussion group and discovers through communicative interaction how it has perceived the studied reality. Once this perception has been discovered, the trends and regularities in the bulk of opinions should be identified. In favour of the effectiveness of discussion groups is the fact that the views of the participants are developed during the interaction in the discussion group, and can even be modified in some way during the interaction. At the end, this information will account for how the change happened and what factors influenced it.

However, it is a matter of obtaining information from the group on the basis that it "will not tell us the whole truth" (Bisquerra, 2004: 417), which is why we consider the quantitative analysis and anonymous comments from the initial questionnaire of great interest in this study. For this reason, the discussion guide was also piloted, so that the researcher-teacher would become aware of the difficulties in the use of this tool.

For the piloting, the students were invited to reflect for 40 minutes in groups of 5 or 6, as detailed in Annex III. The guide helped to gather the necessary information to detect the initial point of motivation in which the students were. Their knowledge of possible forms of autonomy and their experiences of success or failure in foreign language learning in the past were also reflected.

For the study itself, both at the beginning and at the end of the research period, the 11 groups of learners were interviewed through group discussions in order to find out details that would contextualise their responses to the questionnaire items. The 22 group discussions were recorded and transcribed (Annexes D and E) for qualitative analysis (Murray, 2011).

Following the recommendations of Dörnyei (2007), the data collection process started with an introductory phase in which participants were welcomed into the study, informed of the data to be collected and the parameters of the recording in terms of length and confidentiality, as well as the structure to be followed and the way in which the groups would prepare their interventions to be recorded later.



With the group discussions that took place at the beginning of the researched semester (Annex III: 1st discussion guide), the aim was to optimize the planning of the teaching-learning process of the empirical study considering the diversity of students attending university classrooms. Indeed, it is necessary to know first of all their aspirations, interests, attitudes towards learning Spanish, some features of their motivation, the learning strategies they already apply and their experiences of success or failure with language learning in general. This information contributed to shaping the implementation of the didactic proposal, in such a way that the transfer of responsibility to the students did not encounter obstacles in the development of tools for self-regulation of learning (Pérez, 2008).

At the end of the empirical study, the aim of the second discussion guide (Annex IV) was to obtain details on the motivation, autonomy and perception of learning of students within the framework of assessment and feedback activities. The collected information was compared with that obtained at the beginning of the research period to observe what kind of evolution had taken place in these three aspects until the end of the data collection period.

### **5.3.3. Researcher-teacher's portfolio**

This is a diary that the researcher updates during the course of the research project, with the aim of processing the own observations, through reflection and analysis, into evidence of knowledge that could be of interest in the field of research. It focuses more on the specific than the general and may include illustrative materials such as photos, notes, documents, preparation of classroom sessions or student work. The type of data collected in the teacher's portfolio revolves around (Dörnyei, 2007):

- What is done, where, how, when and why.
- What is read.
- What data is collected and how it is processed.
- Results of data analysis.
- Concrete achievements, dead ends and surprises.
- What is thought or felt about what is happening.
- Any idea that may be relevant to the research project.
- Any aspect that influences the researcher or informants.

Within the framework of the mixed methodology that we have applied for this study, where we have complemented the quantitative data from the pretest-posttest design with group discussions and written comments from the initial questionnaire, the main use that we have given to the researcher-portfolio is that of "an analytical tool to examine the data and deal

with the problems of analysis" (Latorre, 2003: 61), without giving it the leading role of the other two instruments.

#### **5.4. Data Analysis Procedure**

For the quantitative analysis, the pretest at the beginning of the semester was intended to explore the starting point, i.e. whether students remembered having experienced similar forms of self-assessment, peer-assessment and mentoring, for speaking and writing, in past courses and how these had influenced their motivation, autonomy and learning. At the end of the semester, after having experienced the 6 types of assessment and feedback, they filled in the same questionnaire, the post-test. For greater clarity and according to table 5.3, all the variables with which the analyses were carried out are represented below:

- Self-assessment of writing and its influence on (i) learning, (ii) autonomy, (iii) motivation
- Peer-assessment of writing and its influence on (i) learning, (ii) autonomy, (iii) motivation
- Mentoring of writing and its influence on (i) learning, (ii) autonomy, (iii) motivation
- Self-assessment of speaking and its influence on (i) learning, (ii) autonomy, (iii) motivation
- Peer-assessment of speaking and its influence on (i) learning, (ii) autonomy, (iii) motivation
- Mentoring of speaking and its influence on (i) learning, (ii) autonomy, (iii) motivation

The statistical analyses carried out with the above variables using SPSS 23.0 were as follows:

- Dependent sample T-test (pretest-posttest)
- Linear Regression Test
- Independent sample T-tests (experimental group and control group)
- Correlations

For the qualitative analysis, besides the pretest and posttest administration, group discussions took place at the beginning and end of the study to obtain context data. Sometimes we will find nuances provided by the researcher-teacher's portfolio throughout the analysis and, especially, by the written comments on the initial questionnaire, the pretest and the posttest. Participants frequently expressed themselves in German, so their comments were translated into Spanish for this analysis.

The qualitative analysis took place by classifying the students' comments by categories and, within these, by key words, which constitute the main backbone of the responses obtained from the students following the procedure used by Doiz and Lasagabaster (2018). Thus, after

a detailed reading of the transcripts of the discussion groups, the first step was to detect the key words (due to their special meaning and repeated presence) of the different topics dealt with in the discussions, which led us to the corresponding label assigned to each category. It is a systematized process in which several readings of the transcriptions are made until the key words become evident and well defined. In order to help interpreting the comments made, at the beginning of each section of the data analysis, the reader is offered a summary table with the categories and key words around which the results are organized.

The following sub-sections will detail how the didactic implementation with feedback and assessment took place for both writing and speaking tasks during one semester.

## **5.5. The didactic proposal**

The following sub-sections will detail how the didactic implementation took place with feedback and assessment for both writing and speaking during one semester. The six tasks of the didactic proposal ( self-assessment, peer-assessment and mentoring for writing and speaking tasks) took place in all the courses (Annex I) between three and four times, depending on the number of teaching hours and sessions per week in each course.

### **5.5.1. Pilot project**

In the scientific literature it is urged to pilot both the instruments and the processes of the empirical study, that is, the study itself, before carrying out the project (Dornyei, 2007: 75). This process ensures a higher quality of results in the specific context.

From the beginning, one of the advantages of the classroom contexts as a whole was that the courses repeated year after year (Annex I), which allowed the pilot study to be conducted under exactly the same conditions as the study itself, with the exception of the participants, who were obviously other students. Its main disadvantage was, on the other hand, the time required to implement all the activities of the didactic proposal on several occasions in each course. Below, we detail how the assessment and feedback types took place in the classrooms of the study.

### **5.5.2. Self-assessment of writing**

In order to work on the writing skills in their essay version, the students were assigned several tasks as a simulation of a real context. They varied according to the topics in each level and course: sending an e-mail to a friend or a colleague, writing a short opinion article for the university magazine, writing a short profile for a social network, also for professional networking, a report arguing advantages and disadvantages of a business decision, and so

on. The students sent their texts on Word-document by e-mail to the teacher-researcher, who marked the errors of the text in yellow and, in red and in brackets, indicated the type of error by means of a metalinguistic code (figure 5.1.) or "a system of signs or marks that allows precise information to be given about the type of error made" (Cassany, 1993:71), as also recommended by Vázquez (1998: 72). This process of guiding the student in linguistic reflection for subsequent self-assessment belongs to the feedback part. With it, the student will have the information to assess him or herself more accurately.

**Figure 5.1.: Code for self-correcting errors in writing (García Pujals, 2013)**

- Spelling (accents, double consonants)
- Typing error (not assignable to spelling)
- Other verb/noun/adjective/preposition (semantic or usage mismatch)
- Does not exist (e.g. wrong derivation due to influence of other languages)
- Conjugation (includes subject-verb cohesion, mode, and verbal irregularities)
- Declination (erroneous gender of nouns, plural or not to add -mente to an adverb)
- Something is missing here (often articles, conjunctions or prepositions)
- There is something left over here (e.g. attributing a preposition to a verb that it does not need)
- Another order of the elements: unclear position of the syntagmas in the sentence
- This does not work here (e.g. redundant element that can lead to misunderstanding).

The marked text (figure 5.2.) was sent back to the student by e-mail. In the body of that email, for errors that were not just a lapse (Torrijano, 2004: 23), the researcher-teacher provided a metalinguistic explanation of what the student was prepared to learn (Cassany, 1993: 124; Díaz and Aymerich, 2003: 16; D'Aquino and Ribas: 2004: 47) and, if necessary, the page of the manual where the explanation was provided, so that the student could self-correct most errors (Moliné and D'Aquino, 2004: 86; Díaz and Aymerich, 2003: 146; García Pujals, 2013: 15) and then send the revised text back to the researcher-teacher for a final correction. Note again in this part the help for self-assessment through feedback. Finally, the researcher-teacher provided the justified solution to each error that had not been corrected, with "the acknowledgement of what has been learned and the announcement of what is going to be learned" (D'Aquino and Ribas, 2004: 38) and for the last time sent the text to its author together with a "positive feedback" (Díaz and Aymerich, 2003: 145), this being understood in general terms as the communicative reaction to the student's e-mail. This form of combined feedback and assessment was intended to provide personalised support for each student's learning process without investing the time of the lessons.

**Figura 5.2.: Fragmento de redacción para la autoevaluación con código metalingüístico**

Querida Marianna,  
Gratulaciones (otro sustantivo) para (otra preposición) tu nuevo (declinación) posición como jefe (ortografía) de la agencia en Düsseldorf. Yo, como estudiante de economías (error tipográfico) ya sé lo que es importante para crear un buen ambiente en un equipo alemán (declinación) y quiero darte unos ayudados (no existe).  
Lo más importante es el contacto entre todos los trabajadores. Solo si se entienden bien, el trabajo puede ser con (otro verbo) éxito. Para crearlo organiza algunos (declinación) fiestas, como en navidad (ortografía), para ser (otro verbo) en contacto despues (escritura-ortografía) del horario. Pero ¡atención! Tutarse (ortografía) puede ser una (declinación) problema en Alemania. Es una cosa de respecto (ortografía) de hablar con el jefe con su apellido.  
Para la mayoría un trato justo es lo más importante en su trabajo y por eso diles que te interesa (conjugación) sus deseos y dales signos (aquí falta algo) que quieres entender (aquí falta algo) todos.

### 5.5.3. Self-assessment of speaking

Self-assessment of speaking took place for classroom presentations, simulating the students' presentation as an oral exam at the end of the semester. The duration ranged from 3 to 15 minutes, depending on the course and level. In all courses the topics dealt with in the Spanish-speaking world, for which the starting point was always texts adapted to the level of the students, usually taken from the course manual itself.

Thus, the students' presentations were recorded in video or audio with their mobile phones while the teacher assessed them with his assessment template (annex VII). At the end of the activity, the teacher argued to the students the need to reflect on their strengths and weaknesses in speaking in a written way, as well as to set objectives to improve the former and enhance the latter in the next presentation. This written reflection had to be carried out on a copy of the same assessment template that the teacher had used. Note here the value of feedback to guide the process towards more accurate self-assessment.

Finally, as a task for home, the students had to observe or listen to their presentation and assess themselves with the same assessment template that the teacher had used and would also use at the end of the semester.

### 5.5.4. Peer-assessment of writing

Peer-assessment did not take place by e-mail, but in the classroom, and the writing tasks dealt with subjects similar to those described in point 5.5.2. In a first phase, pairs of students exchanged their texts, read them, located errors and debated their possible solution by feeding back to each other, in order to rewrite those parts in the form that they had finally assessed as correct. Although this metalinguistic reflection among equals is considered very effective in writing tasks (Cassany, 2004: 932; Díaz and Aymerich, 2003: 156) because it builds knowledge, it did not always result in an accurate correction among learners.

For this reason, the teacher-researcher reviewed the corrections in a second phase, so that in the end the students had an adequate correction. Each error corrected inappropriately was given a metalinguistic explanation and the solution, in case it was not deduced by the learners. According to Ribas and D' Aquino (2004:42), "if the student is aware that he is making errors, but does not perceive any feedback from the teacher, he usually interprets it as a sign of indifference", which could have a negative impact on motivation (Dörnyei, 2001: 123).

Collaborative writing was another activity that served as a framework for peer-assessment. During the process of writing a generally shorter text, the two students had to agree on the content, as well as on everything related to the form of their texts. The teacher only intervened to clarify doubts, confirm the quality of the writing or draw attention to errors.

#### **5.5.5. Peer-assessment of speaking**

In groups of two or three, each student made their presentation and the peer(s) provided an assessment that consisted of reporting three positive aspects of the presentation and a proposal for improvement, as well as feedback in the form of a joint reflection on which strategies could achieve such improvement. According to Hattie and Timperley (2007: 85-86), information about correct aspects of performance has a more positive impact than information about incorrect aspects. The authors also point to a better impact when the objectives are specific and challenging, but the degree of complexity of the task is rather low.

After this metalinguistic reflection among peers, the teacher asked the students in plenum what difficulties they had experienced in their presentation and what objectives could be set to solve them in future presentations. Difficulties and objectives, which often coincided among the students, were noted on the board.

This implies that, in the first presentation of the course, peer-assessment served as a task for general reflection (Everhard, 2015) and introductory to the most in depth self-assessment (Lyster *et al.*, 2012; Oxford, 1990) with the template of Annex VII. In a subsequent session, mentoring aimed to further deepen the reflection and set learning objectives for the next presentation, as we will see in the next section 5.5.7.

#### **5.5.6. Mentoring of writing**

Mentoring attempted to support the students' writing process in the classroom to write a text. The teacher moved from table to table and first drew attention to the error so that it was the students themselves who corrected it. In case they could not correct themselves, the teacher provided a brief metalinguistic explanation that would lead them to apply the correct form. This individual feedback provided the opportunity to correct in detail the interlanguage of each student separately, since not all of them had the same problems.

The last part of the mentoring activity also took place in plenary session almost at the end of the semester. For this purpose, the teacher had previously listed the errors in the texts sent by the course students for self-assessment (5.5.2.). It was about errors that went beyond a lapse and of which the students were able to learn. On the blackboard, errors were listed and the students were clarified about the correct form. At the end of this last part, the students had a small portfolio with the most repeated errors of the semester.

After the plenary mentoring, the students wrote the last text of the semester in class, for which they considered the errors listed on the board. During this process, the teacher clarified any doubts that arose and provided a metalinguistic explanation for the errors, as described above.

### **5.5.7. Mentoring of speaking**

This feedback took place one week after the self-assessment of speaking, described in 5.5.3. It compared the assessment template filled in by each student on their own presentation (self-assessment and setting of learning objectives) with those filled in by the teacher. On the basis of these templates, the reflection on the strengths and weaknesses found by students and teacher, with the respective objectives for improvement, was aimed at specifying exactly how the achievement of these objectives was to be planned, with a deadline for the next presentation. After the following presentation, these objectives would be assessed.

### **5.5.8. Summative assessment**

In the centres with a certain percentage of the summative assessment for the "classwork grade", the summative assessment for writing and presentation tasks during the semester of the study was agreed with each group of students at the beginning of the research period. This means that it was only applicable to the groups on which the students agreed. In accordance with what was agreed with each group in table 5.1 above and the requirements of each centre in terms of summative assessment percentages, an experimental group with speaking tasks subject to partial grade (table 5.4.) and another experimental group with writing tasks subject to partial grade (table 5.5.) were formed for the T test of independent samples. For the sake of clarity, each column of the mentioned tables is explained below:

- Experimental group: formed by the courses of students who were given a partial grade during the semester for their presentations or essays.
- Self-assessment: percentage of the partial grade given for self-assessing a presentation or three essays during the semester.
- Classwork grade: percentage of the partial grade given for being involved in class work, which includes peer-assessment and mentoring of presentations or essays.

**Table 5.4.: Experimental group and speaking. Summative assessment percentages for the assessment and feedback forms 4**

Experimental group	Sels-assessment	Classwork grade (includes peer-assessment and mentoring)
Course: University of Wuppertal A	6 %	12,5 %
Course: University of Wuppertal B	6 %	12,5 %
Course: School for translators and interpreters	25 %	12,5 %

**Tabla 5.5.: Experimental group and writing. Summative assessment percentages for the assessment and feedback forms 5**

Experimental group	Self-assessment	Classwork grade (includes peer-assessment and mentoring)
Course: University of Wuppertal A	6 %	12,5 %
Course: University of Wuppertal B	6 %	12,5 %
Course: School for translators and interpreters	12,5 %	12,5 %
Course: Cologne Business School A2.1	6,25 %	6,25 %
Course: Cologne Business School A2.2	6,25 %	6,25 %

The remaining participants formed the control group (N=40, belonging to the Europäische Fachhochschule, the University of Bonn, the B1 courses of the Cologne Business School and the business Spanisch course of the University of Wuppertal, shown in table 5.1.), with only one final examination (written test or presentation). The aim of this procedure was to find out whether the writing and presentation tasks subject to formative assessment and elaborated feedback had a greater effect on autonomy, learning and motivation being subject to a partial grade.

## 6. Results

This section will begin by explaining, by way of introduction, to what extent the informants in the sample were already aware of the forms of instructional feedback and formative assessment researched here. After this introduction, the data collected about learning, autonomy and motivation will be shown separately, in this order and in three sections. Each section will contain the quantitative data from the questionnaires and the qualitative data from the group discussions and from the researcher's portfolio. Please note that some qualitative data may appear more than once, since they may support different findings.



Once the general and specific factors on the influence of each form of assessment and feedback on learning, autonomy and motivation are known, data on the influence of summative assessment on student perceptions will be presented. Finally, the same data already presented will be reorganized to clarify the question of whether or not the didactic proposal researched here can be considered as a whole a directed motivational current, according to the proposal of Dörnyei *et al.* (2014).

## 6.1. Knowledge about feedback and assessment in previous courses

As an introduction to the details that will be presented in the following sections on learning, autonomy and motivation, this point 6.1. is aimed at presenting data relating to the first research question:

RQ1: To what extent were the forms of assessment and feedback of the study already known and how did they distinguish themselves from previous courses?

The sequence of data in this section will therefore begin with the number of students who knew each form of assessment and feedback or had experienced similar forms in previous learning periods. This will be followed by a qualitative analysis with comments classified by category and key words implying that formative assessment was a relatively new phenomenon for this sample of students.

The first bulk of noteworthy information comes from the pretests and specifically shows that, in the total of 86 completed questionnaires, the least represented activity of the didactic proposal was mentoring of written expression, which appeared in 13% of them. In addition, in 33% of them, i.e. 29 questionnaires, it was stated that they had not carried out any of these activities throughout their trajectories as language learners.

**Table 6.1.1.: Number of students reporting having experienced forms of assessment and feedback prior to the research period**

Self-assess. writing	Peer-assess. writing	Mentoring writing	Self-assess. speaking	Peer-assess. speaking	Mentoring speaking	None
17 (20%)	27 (31%)	11 (13%)	16 (19%)	23 (27%)	13 (15%)	29 (33%)

In fact, when carrying out the quantitative analysis by means of a dependent sample T test (pretest-posttest), the sample of pretests was so small that it had to be complemented with a Wilcoxon sign-ranked test in order to increase reliability, as recommended by Pallant (2005) and we will see later on (sections 6.2.3.1., 6.3.2.1. and 6.4.2.1.).

Teacher Portfolio (extract 6.1.1): This information was not to be expected at the beginning of the empirical study: one third of the informants were not familiar with any of the three forms of feedback and formative assessment, neither in the oral nor in the written version. It seems unlikely that they left it blank because they did not understand the descriptions of the forms of assessment and feedback in the questionnaires, since they were described in German, they had time to read them in a relaxed manner, and each feedback was explained orally in detail. It should be added that the questionnaire was first piloted with four former language learners from outside the study and it was clear to them, as they stated, what each activity of the didactic proposal referred to. The final piloting was carried out with a group of students from one of the centres and some of those who did not mark any of the parts of the questionnaire were directly asked if they had really understood the description and were sure that they had never done this in class. Statements such as "as far as I know, we didn't" or "it doesn't sound to me like something I have ever done" were the only responses obtained during the piloting. There was speculation that the piloting group might be "kind of special" in this sense and therefore, during the administration of the final questionnaire, the first students who handed in the questionnaire with blank parts were also asked whether they had not really experienced similar ways of assessing or feedback. Their answers followed the same line as those obtained in the piloting phase.

Continuing with the students from table 6.1.1 above who, in addition to stating that they had received some type of assessment or feedback related to the self-assessment, peer-assessment or mentoring, offered a description of how it had taken place, 49 descriptions are counted in Annex VIII, of which we will show some examples in table 6.1.2 below.

**Table 6.1.2.: Examples of specific forms of assessment and feedback reported to have been experienced prior to the period under study 7**

Self-assessment	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. My teacher gave me a form with different items I took it home and I took the time ther for checking each item myself and see wether I was doing well each aspecto while I was alone and no teacher helped me.</li> <li>2. Presentations were recorded to find errors.</li> <li>3. We do presentations and then we have to assess ourselves.</li> </ol>
Peer-assessment	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. We listened and corrected, read and corrected and, at the end, we talked about it and made suggestions for improvement.</li> <li>2. We exchanged written tasks in groups of three and proposed corrections.</li> </ol>

	3. We had to prepare group presentations and then we had to reflect on how our work had been.
Mentoring	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. The teacher went with each student to the door alone and told him the grades, motivated him and made suggestions for improvement.</li> <li>2. He explained our level and told us if we were on our way to passing the exam.</li> <li>3. We talked about typical errors, about a good way to solve exercises, to express oneself.</li> </ol>

Note in Annex VIII that only descriptions number 4 and 14 are comparable to the oral self-assessment of this study, as they include oral presentation or recording. All other descriptions lack the teacher's marking of errors, so they are not comparable to the written self-assessment of this study. This could be the reason why 80% and 81% of them, for written and oral self-assessment respectively, marked them as unknown: they may have generally assessed themselves, but without the help of the teacher ( with the partial exception of description number 2) and, therefore, they would be different forms of self-assessment to those of this study. At the didactic level, the main difference lies, therefore, in the fact that the errors that the student could not identify by himself remained uncorrected, or without an attempt at self-correction, which did not happen with the self-assessment of writing in this study.

In contrast, with regard to the descriptions for the forms of peer-assessment in the same Annex VIII, almost all the tasks described represent what the scientific literature understands by peer-assessment and are related to the present empirical study. The exception is descriptions 22, 23 and 25, which tend towards a more general and basic form of collaborative learning. Indeed, if the descriptions correspond to the forms of peer-assessment of our study, there have to be other reasons why the students marked them as better. These are the combination with the other forms of assessment and feedback, the frequency of oral expression or awareness of one's own achievements, as we will detail later in this paper.

In the case of mentoring, in descriptions 1, 5, 6, 9, 10 and 13 of Annex VIII, students refer to teaching interventions in general in favour of learning, which do not correspond to the forms of mentoring that this study seeks to investigate, since there would be a lack of joint reflection on strengths and weaknesses in oral and written expression, as well as on strategies to promote the former and strengthen the latter, by setting learning objectives. This reflection is evidenced in the tasks described in 3, 4, 7 and 11. Finally, although tasks 2, 8 and 12 suggest feedback from the teacher, they do not seem to reach the same level of reflection in the student as the four mentioned above.

Finally, in the following section, some of the students will explain why the semester with formative assessment and instructional feedback was novel and how it influenced them. We will see them under the following category and its key words:

Category: Novelty

Key words: Better than previous semesters, different, never, teacher time

### **6.1.1. Category: “novelty”**

The scarce presence of formative assessment and instructional feedback in the learning trajectory of these learners is reflected not only in the first questionnaires we have just seen in point 6.1, but also in the comments of the second discussion groups and the initial questionnaire. These are comments that suggest that the research period, with the six forms of instructional feedback and formative assessment, is perceived as different from other learning periods, that is, as something that was new to the students. In order to classify these comments, the category 'novelty' has first been devised, which gives the title to this section, and henceforth each sub-section will include perceptions regarding the key words 'better than previous semesters', 'different', 'never' and 'teacher time'.

#### **6.1.1.1. Key words: "better than previous semesters"**

The first key words "better than previous semesters", referring to the investigated period, include comparisons with previous semesters in which, as we have seen in table 6.1.1, instructional feedback and the formative assessment were less present. In the following comment (student 6, 2nd discussion, A2.1, CBS) the student is referring especially to mentoring of oral expression, which always followed oral self-assessment, and how it helped her to look at details that had never caught her attention before.

Student 6: What I also see is that this semester alone has helped more than the previous two together. And also in terms of pronunciation, you have been the first to tell us exactly how to pronounce it, as we did last week with D and T... I would have liked that we had done it from the beginning, to learn it already like that and the words already with the right pronunciation. Instead, after more than a year, we realized that T has to be pronounced softer, which is then very difficult to change, when one is already used to pronounce it another way. Therefore, it is a pity that

things were the way they were before, because they had not brought us so close to the language, I think (2nd discussion, A2.1, CBS).

The sentence "this semester alone has helped more than the previous two together" and especially the conclusion "they had not brought us so close to the language" suggest that student 6 experienced a metalinguistic reflection due to the attention to details (pronunciation, in this case), something that seemed to be new to her. After this, the comment from the initial questionnaire mentions words such as "very good exercises". However, the tasks in his manual had to be of the same type as the tasks of the previous semester, since this student had the same book for three semesters (22 hours per semester). The didactic proposal did consist of different exercises to those proposed by the manual and had the aim, as said above, to assess and provide feedback on successes and failures in order to understand "why they were wrong". This led the next student to feel "more motivated". Let's read the comment.

I have felt more motivated than in previous semesters, because the exercises have been very good and the teacher has corrected the errors, so I know why they were wrong (student 19, initial questionnaire).

In line with the previous one, in the following two comments the students continue to compare the researched semester with the previous semesters and add the word "best": "I really liked this semester and I felt motivated. The semester was better than the previous semesters" (student 20, initial questionnaire).

Yes, this is the semester I liked the most. I've learned a lot my spoken Spanish has improved and I've had a lot of fun. It was the time I wanted to go to Spanish class the most. The teacher was the best in the four semesters (student 20, posttest).

Teacher Portfolio (extract 6.1.2.): It can be seen that instructional feedback and formative assessment help to deliver a higher quality class. If the teacher considers various ways of assessing and providing feedback to help his students reflect on their strengths and weaknesses, so that the former are strengthened and learning strategies are thought up to improve the latter, then one of these ways can work, it even has to work. As a teacher, it gives the impression that students accept, understand and appreciate this dynamic.

In short, although the students were not explicitly asked to compare the period investigated with previous periods of learning, in the comments in this section it is expressed that the semester with the didactic proposal was perceived as remarkably more effective for learning than the previous ones. In particular, it refers to pronunciation and speaking, to a feeling of closeness to the language and to the quality of the exercises with feedback that helps to understand. The set of impressions is also linked to motivation in the classroom.

#### **6.1.1.2. Key word: “different”**

To continue with the category "novelty", the next keyword is "different". Under these lines, student 4 makes brief statements that remind of the presence of feedback and assessment in table 6.1.1. Among these statements, "different standards" and "it is a core problem" stand out because they indicate that actively participating or being encouraged to be actively involved from the beginning were not common practices. Let us remember that the activities of the didactic proposal are not possible without the participation and involvement of the learner. Let us now read the comment.

Student 4: It seems like a difficult situation to me, because you were motivated to teach us things well, but I think there are other teachers, or other female teachers, who don't care that much, who only teach their class and have totally different standards.... I see it's a core problem. Here [in the period under investigation] you have to participate actively and in the other courses we were sitting there and that's it, but here we had to be actively involved from the beginning and we were encouraged to do so (2nd discussion, A2.1, CBS).

Following the keyword "different", student 9 (2nd discussion, A2.1, CBS) under these lines refers again to involvement and participation, in contrast to "it didn't matter, it was enough to just sit down" in previous courses. She speaks of written expression (essays), which was always supported by self-assessment, peer-assessment or mentoring, as observed in her statement.

Student 9: And the texts also seemed very good to me, because in other semesters it didn't matter, it was enough to just sit down, but here [in the investigated period] more has been learned, because it has been so different.... (2nd discussion, A2.1, CBS).

So it seemed "so different" to the previous student 9 to receive feedback and assessment with "the texts", which leads us to deduce that in other language courses she did not learn through the forms of assessment and feedback researched here, or just did not know them. Regarding speaking, another student from the pilot project was not familiar with these practices either, as she mentioned in the initial questionnaire: "It is something different from what other teachers usually do" (student 3, initial questionnaire).

Thus, despite the continuous recommendations of the scientific literature on the application of formative assessment in the classroom, it does not seem to have been a frequent practice until now, at least in the sample of this study. The following comment (2nd discussion, A2.1, CBS) supports this assumption more clearly.

Student 7: What is also difficult is to get used to something new each semester, that is, this semester has been a very positive surprise because we have had a different way of working than before and I believe that next semester will be different again... So it seems to me, and I think to others as well, that next semester we are going to be disappointed because we are not going to get as much attention: pronunciation, accents... When someone read something totally wrong, they let it go because it's a beginner's course and, well... But when you say it 10 times wrong and someone helps you, then it seems to me better the way you did it, because you told us, hey, that's not the way to do it, and you made us repeat it and then one remembers.

Student 8: We should always have the same teachers (2nd discussion, A2.1, CBS).

When student 7 above stated that the "next semester will be different again," she seemed to know from her own experience that the teacher taking over from her course was not going to work with six forms of instructional feedback and formative assessment in the classroom. Paying "so much attention" to the learning process and the promotion of autonomy, with the aim of fostering motivation, was what was intended and what this student found to be a "very positive surprise". But for this "surprise" to have an effect, the part "made us repeat it" was essential, that is, to put into practice once again the learning objectives based on feedback in order to assess progress. Repeating "it" necessarily requires continuity, semester after semester, so that "then one remembers", rather than a didactic proposal of this type taking place especially in one semester and before or after perhaps, only perhaps.

To sum up, it should be concluded that the main idea of this section has been the lack of knowledge of the processes involved in the six activities of the didactic proposal. In particular, reference is made to the continuous attention paid to the details of the learning process, considered as something different from the passivity of previous periods in the classroom.

#### **6.1.1.3. Key word: "never"**

The third key word in the category "novelty" is represented by "never". The first comment "I have never done self-correction, only with you, and it has helped me a lot" (student 13, posttest) refers to self-assessment of writing, which was first experienced in the researched period with the teacher-researcher. It should be remembered that Spanish is the L3 of this sample, which means that the word "never" could be extended at least to English in primary and secondary education. Another comment, also referred to self-assessment of writing, supports the above and also the two key words presented so far.

Student 1: I liked that we had the four texts as homework and that we received personal feedback. This has never happened before. And it went into the exam, so we really prepared very well (2nd discussion, A2.1).

Teacher Portfolio (extract 6.1.3.): The fact that self-assessment was unknown in the trajectories of these students may be due to how laborious it can be in the implementation of formative assessment and instructional feedback in general. It is not only about written self-assessment and their e-mails back and forth with self-corrections and final assessment, for which the teacher must find additional time, nor about coordinating mentoring of oral expression in the classroom in such a way that all students are busy with a task while each of the classmates receives the support of the teacher, it is also about preparing the class and including each kind of assessment and feedback in the contents of the semester. This planning and execution consumes a lot of time and energy, both for the preparation and during the class. So I understand why fewer students than expected knew the forms of feedback and assessment.

In short, the data in this section once again highlight the lack of knowledge of self-assessment as a component of formative assessment, perhaps this time in even firmer terms with the word "never". The preparation and implementation time required for the didactic proposal could be one of the causes. The next section will be devoted to this aspect.

#### **6.1.1.4. Key words: "teacher time"**

In line with the previous extract (6.1.3.) from the teacher's portfolio, the fourth and final key words in the "novelty" category are "teacher time". We have included them in this category because we think it might be revealing to understand why in the semester under investigation the assessment and feedback had been conducted differently and before the period under investigation not always or even never. We are referring to the investment of time in planning to include them in the contents, both for teachers and for learners.

The reflection of extract 6.1.3. on the investment of time is confirmed by several students. Two comments on this are related to the self-assessment: "I liked that you took the time to correct the texts of everyone we wrote" (student 2, 2nd discussion, A2.2, CBS), "The self-correction and comments were great. The teacher takes a lot of time" (student 27, initial questionnaire).

Two further comments refer to mentoring for speaking: "The teacher took a long time to give feedback" (student 10, posttest), "The teacher took a long time to advise me during mentoring" (student 32, initial questionnaire). However, the time invested is not always perceived as sufficient: "The teacher should say a little more about the presentation and say something



about the image one gives of oneself" (student 18, posttest). The last comment refers to the effort of the teacher, which is always translated into time, and will be followed by an excerpt from the teacher's portfolio with an impression to close this section: "I was motivated because the teacher made a lot of effort and tried to bring variety" (student 26, posttest).

Teacher Portfolio (extract 6.1.4.): However, this investment of time had to save time in other processes during classroom sessions, certainly. Otherwise it would not have been possible to comply with the syllabus or the courses in this study would have been slower than those of other teachers in the centres involved, which was never the case.

The conclusion drawn from this section is that the students themselves confirm the investment of time that the teacher needed to plan the didactic proposal, specifically self-assessment of writing and mentoring of speaking. Although three of the comments will have to be repeated in the section about motivation (6.4.1.1.3. Categoría "experiencia de aprendizaje", anexo C) due to the words "liked", "great" and "motivated", we consider them necessary in this section to justify that a possible reason why the forms of assessment and feedback were relatively unknown is, it should be stressed, the time they require.

### **6.1.2. Synthesis of data on knowledge of feedback and assessment in previous courses**

Let us remember the first research question:

RQ1: To what extent were the forms of assessment and feedback of the study already known and how did they distinguish themselves from previous courses?

In order to provide the reader with a summary of the most significant data, they will be synthesized with the following items.

- a) A third of the students were not familiar with any of the six activities of the didactic proposal.
- b) Two thirds of the students had experienced any of the activities.
- c) The qualitative data classified by the key words "better than previous semesters", "different" and "never" in the "novelty" category are consistent with the relatively small number of students who stated that they knew the ways of feedback and assessment in the pretest.
- d) Not all the forms of feedback and formative assessment described in table 6.1.2. were really such.
- e) The investigated period with the didactic proposal was perceived, in general, as a positive novelty.

f) Only in terms of novelty, no negative perception of the assessment and feedback activities has been mentioned.

g) The additional time required for the preparation and implementation of the forms of feedback and assessment, confirmed by the students in their comments, could be a reason why they were relatively unknown.

## **6.2. Results about learning**

In this section we will first present those data, most of them qualitative, that help to understand the contextual factors around the activities of the didactic proposal that had an influence on learning (section 6.2.1., annex A). Secondly, section 6.2.2. will offer more quantitative results, which will aim to reach a deeper level of analysis for each form of assessment and feedback separately. The full section 6.2. is therefore intended to present data relating to research questions two and three.

Finally, it should be noted that some data may be repeated in different parts of the whole analysis, as they often help to explain more than one aspect.

### **6.2.1. Learning: general factors around the didactic proposal (Annex A)**

For space reasons and in order not to overwhelm the reader with an excess of results, this section has been moved to Annex A of the attached CD, for consultation by those interested in a more detailed analysis. It provides qualitative data from the first discussion groups, capturing the informants' starting point in terms of their needs and beliefs about how they learned best in the past. Comments from the second discussion groups will follow them closely in a matching data set that will show whether needs were met or beliefs modified. However, in order to provide the reader with a summary of the most significant data on the general learning factors around instructional feedback and formative assessment, these will then only be synthesized by items considering the second research question.

RQ2: What contextual factors around the assessment and feedback forms influenced learning?

a) The students' need to broaden their knowledge in grammar and vocabulary was satisfied at the end of the period with the didactic proposal.

b) The frequent use of the target language also during feedback and assessment activities, despite the complexity they imply, was perceived as positive for learning.

- c) The general belief prior to the investigated period was that learning had been achieved especially through speaking.
- d) This belief was extended to writing after formative assessment and instructional feedback.
- f) Still, correlations and comments point to a combination of forms of assessment and feedback as a possible key to fostering learning.
- g) Also a longer exposure to this type of activities could be the key to promote the perception of learning.
- h) The didactic proposal makes it possible to repeat and revise contents with a practical approach.
- i) Formative assessment and instructional feedback require more time and effort from teachers and students.

### **6.2.2. Learning: specific factors about the didactic proposal**

In this section on perception of learning, we will start with the pretest-posttest and continue with a effectiveness ranking of the six activities in terms of learning (linear regression). We have performed the curvilinear estimation test and all the results of the beta coefficients (beta zero and beta one) for the regression equation and the test-F values indicate that the model is suitable (fit) for performing a linear regression.

As in the previous section, the teacher-researcher's portfolio will serve the purpose of nuancing perceptions and numerical data. Once these data are exposed, we will enter into self-assessment, peer-assessment and mentoring separately. The aim is to present the results relating to the third research question:

RQ3: What specific factors of self-assessment, peer-assessment and mentoring for speaking and writing tasks influenced learning?

#### **6.2.2.1. Pretest-posttest: influence of the didactic proposal on learning**

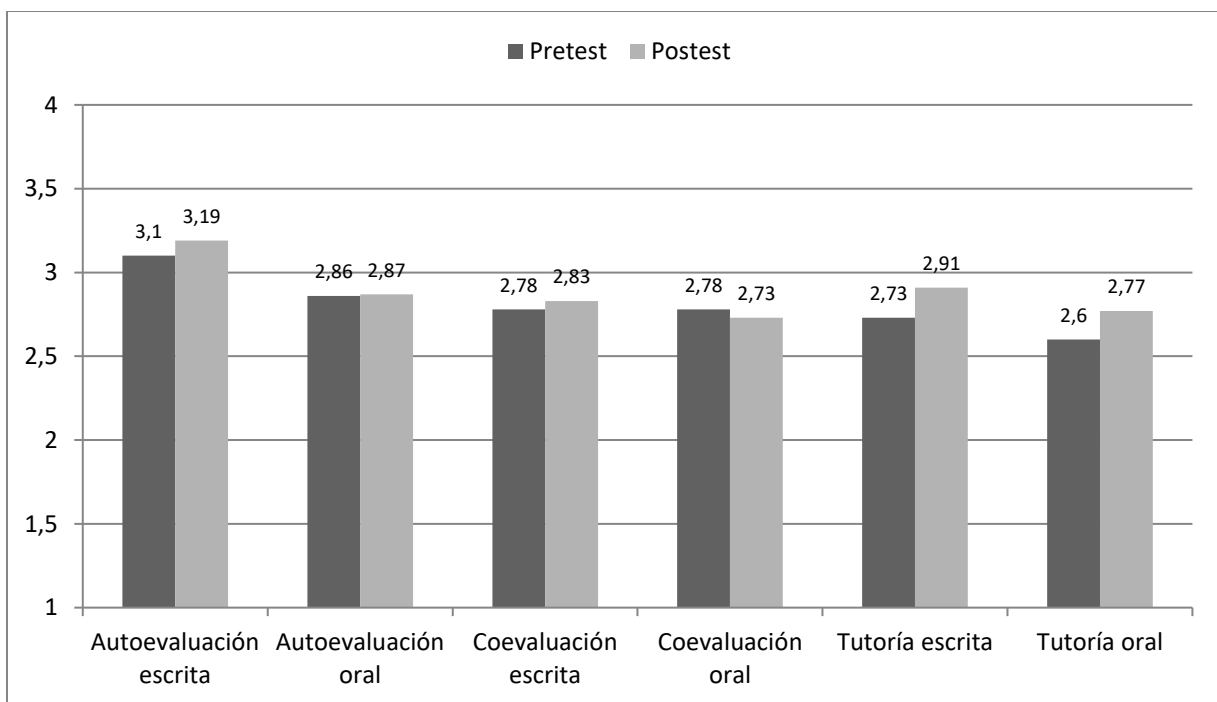
In this section, we pursue the objective of checking whether the speaking and writing tasks of the didactic proposal were perceived as more (in)effective than in previous courses in terms of perception of learning. To verify this, we will show only the part of the T test (pretest-posttest) related to learning and the qualitative data through the category "comparison of learning between periods" (key words "writing" and "speaking").

Category: Comparison of learning between periods

Key words: Writing, speaking

But before we begin, it may be interesting to take a closer look at the effect of the forms of assessment and feedback on the specific settings investigated here. Thus, the following graph 6.2.1 shows the mean scores given to each activity for writing and speaking on the Likert scale of the pretest and the posttest.

**Graph 6.2.1.: Comparison of T-test means (pretest-posttest). Writing and speaking with their Influence on learning 1**



As can be seen in graph 6.2.1, the three activities for writing in this study were perceived as more beneficial to learning than in previous periods. In addition, writing was generally better valued than speaking. Finally, self-assessment of writing scored above three points, followed by mentoring and peer-assessment. Note that we provide these data for guidance purposes only, due to the absence of statistical relevance.

Similarly to what was observed in graph 6.2.1 for writing, in the same graph for speaking, self-assessment is again highlighted as the activity with the highest mean score, followed also by mentoring and peer-assessment. In this case, however, the forms of oral peer-assessment

from earlier courses were the only ones perceived as more beneficial to learning than those from this empirical study. This is still statistically not significant, but it could provide an overview of the trend.

Now at a more concrete level, let us first note that none of the activities was perceived as more effective than those experienced in previous courses, according to quantitative data. We see this in the absence of statistical relevance in the following two extracts from the dependent sample T test with pretest and posttest (tables 6.2.2. and 6.2.3.). This lack of statistical relevance could be due in part to the reduced number of pretests and their respective posttests.

**Table 6.2.2.: Dependent sample T-test (pretest-posttest). Writing and its influence on learning 8**

Variables		Media	Desviación estándar	t	Sig.	Wilconson signed-rank test. Sig.
Autoevaluación y aprendizaje	<i>Pretest</i>	3,10	,61	-,578	,572	,972
	<i>Posttest</i>	3,19	,54			
Coevaluación y aprendizaje	<i>Pretest</i>	2,78	,62	-,345	,733	,972
	<i>Posttest</i>	2,83	,72			
Tutoría y aprendizaje	<i>Pretest</i>	2,73	,70	,747	,472	,919
	<i>Posttest</i>	2,91	,51			

Although out of 86 pretests, in 17, 27 and 11 (table 6.1.1. and Annex VIII) of them it was declared to know self-assessment, peer-assessment and mentoring for writing respectively, their equivalents had to be found in the posttest, from which 69 exemplars were obtained. The result was only 15, 22 and 11 combinations of pretests and posttests, as some students missed the lesson. This means that a Wilconson signed-rank test had to be carried out because here the sample was less than 30 informants, as recommended by Pallant (2005). However, the number of pretest-posttest combinations may still be too small to show reliable data in terms of statistical relevance, so the qualitative data will provide greater clarification.

In short, what has been said in the previous paragraph leads us to return to the qualitative data in sections 6.2.1.1.1.4. (key word 'to write', Annex A) and 6.1.1. (category 'novelty'). This will allow us to extract the comments in which the period under investigation is explicitly compared with previous courses and how learning through writing was supported, as we noted. There are four comments grouped under the keywords "Writing".

In the first two comments of student 9 and student 4, already seen in section 6.2.1.1.1.4. (Annex A, key word "to write") about the texts, it is specified that "in other semesters it didn't matter" and that "I had never written them before", and it is concluded that they " have learned more" and "now I'm able to do it".

Student 9: And the texts also seemed very good to me, because in other semesters it didn't matter, it was enough just to sit down, but here we have learned more, because it has been so different (2nd discussion, A2.1, CBS).

Student 4: I think it's good that we write texts in Spanish. At first, when you said we had to write, I thought, my goodness, I don't know how to write texts in Spanish, I had never written them before and I don't have so much vocabulary. But then it actually worked well and now I'm glad that we did it, because now I see that I'm able to do it (2nd discussion, A2.1, CBS).

Two more comments taken from section 6.1.1. (category "novelty") also show explicit comparisons between previous courses and the investigated period, in terms of learning due to writing: "I had never done self-correction, only with you, and it has helped me a lot" (student 13, posttest). Alongside this perception, student 1 (2nd discussion, A2.1, CBS) then supports the quantitative data in table 6.1.1. by stating that "this had never happened before", and especially with her conclusion "we have prepared ourselves very well indeed".

Student 1: I liked that we had the four texts as homework and that we received personal feedback. This had never happened before. And it went into the exam, so we have prepared ourselves very well indeed (2nd discussion, A2.1, CBS).

For speaking, table 6.2.3. reveals that there were no statistically relevant differences between the three types of assessment and feedback experienced before and during the empirical study. As shown in table 6.1.1, 16, 23 and 13 pretests were obtained for self-assessment, peer-assessment and mentoring of speaking respectively, and it was possible to obtain their corresponding posttests. The Wilconson signed-rank test brought greater precision to this analysis.

**Table 6.2.3.: Dependent sample T-test (pretest-posttest). Speaking and its influence on learning 9**

Variables		Mean	Standard deviation	t	Sig.	<i>Wilconson signed-rank test. Sig.</i>
Self-assessment and learning	Pretest	2,86	,54	-,061	,952	,909
	Posttest	2,87	,51			
Peer- assessment and learning	Pretest	2,78	,62	,432	,670	,337
	Posttest	2,73	,47			
Mentoring ang learning	Pretest	2,60	,70	-,946	,363	,423
	Posttest	2,77	,50			

Therefore, we will now proceed to show only those statements that explicitly compare the investigated period with previous courses in terms of learning "speaking" (keywords). This will allow the quantitative data to be nuanced by five statements.

Los tres primeros extractos de las declaraciones de los estudiantes se mostraron ya en el apartado 6.1.1. (categoría "novedad"). Si observamos los fragmentos breves "Este es el semestre que más me ha gustado. He aprendido mucho, mi español oral ha mejorado" (estudiante 20, *postest*), junto a los fragmentos de los estudiantes 6 y 7 "este semestre ha ayudado más que los dos anteriores juntos", "es una pena que antes fueran las cosas como fueron", y "este semestre ha sido una sorpresa muy positiva porque hemos tenido una forma de trabajar diferente", entonces percibimos directamente la comparación entre el periodo investigado y cursos anteriores en términos de aprendizaje. En cuanto a la expresión oral, los fragmentos ya vistos "usted ha sido el primero que nos ha dicho cómo se pronuncia exactamente" (estudiante 6, 2ª discusión, A2.1, CBS), "mi español oral ha mejorado" (estudiante 20, *postest*) y "tanta atención: a la pronunciación" (estudiante 7, 2ª discusión, A2.1, CBS) apuntan ahora a la mejora de la expresión oral en un semestre con las actividades de evaluación formativa y retroalimentación elaborada.

Dos comentarios (estudiante 3, 1ª discusión, A2.2, Dolmetscher; estudiante 3, 2ª discusión, A2.2, Dolmetscher) del apartado 6.2.1.1.3. (anexo A, palabra clave "hablar") siguen en la misma línea. Nos están hablando de cursos previos al periodo investigado, en los que se detecta cierta carencia de la expresión oral. Además, otros fragmentos confirman éxito en el aprendizaje debido a la expresión oral en el periodo investigado. Veamos ahora los comentarios completos.

Estudiante 3: Lo mejor es hablar y debatir en clase, es como más se aprende. Sí, porque el único curso que tuve es cuando vine aquí a Alemania y tuve los cursos de alemán. Era la comprensión global y de leer, estaba bien, pero la expresión es lo que más cuesta y, por eso, en grupos pequeños es más fácil cuando unos debaten con otros, como lo hacemos aquí [en el periodo investigado] (1ª discusión, A2.2, Dolmetscher).

Estudiante 3. Por ejemplo, en la clase de francés que tomé antes no tenía tanto vocabulario ni tantas reglas, porque siempre lo hacíamos con papeles y nunca hablábamos, nunca era posible usarlo, no como aquí, que para estar al día es posible usarlo y todo el día tienes la sensación de haber aprendido algo... (2ª discusión, A2.2, Dolmetscher).

A modo de resumen de este apartado, cabe reiterar dos aspectos. El primero es que, a pesar de que no hubo diferencias con relevancia estadística entre las formas de evaluación y retroalimentación oral o escrita recibidas en cursos anteriores respecto a las del estudio, las

valoraciones positivas de los estudiantes apuntan a una percepción de mayor progreso en el aprendizaje que en el pasado. Estos resultados podrían deberse al reducido número de estudiantes que podían comparar experiencias pasadas con la intervención realizada en este estudio, lo que impediría que los análisis realizados detectaran diferencias estadísticamente significativas.

El segundo aspecto es que las puntuaciones medias de la autoevaluación fueron las más altas para el aprendizaje, seguidas de la tutoría y la coevaluación, tanto antes como después del estudio. Los detalles de cada actividad se tratarán por separado en los epígrafes 6.2.2.4., 6.2.2.5. y 6.2.2.6., pero antes veamos una clasificación (tabla 6.2.4.) por medias para el aprendizaje en el *pretest* y el *posttest* aportadas por la prueba T.

**Tabla 6.2.4.: Clasificación por medias de la prueba T (*pretest-postest*). Expresión escrita y oral con su influencia en el aprendizaje 10**

Media <i>pretest</i> : prueba T		Media <i>postest</i> : prueba T	
1ª	Autoevaluación escrita	1ª	Autoevaluación escrita
2ª	Autoevaluación oral	2ª	Tutoría escrita
3ª y 4ª	Coevaluación escrita y oral	3ª	Autoevaluación oral
		4ª	Coevaluación escrita
5ª	Tutoría escrita	5ª	Tutoría oral
6ª	Tutoría oral	6ª	Coevaluación oral

Respecto a la anterior tabla 6.2.4, debe hacerse una aclaración que consideramos importante. La prueba T de muestras dependientes (*pretest-postest*) solo fue posible con muestras de entre mínimo 11 y máximo 23 informantes. Pero la regresión lineal (6.2.2.2.) se pudo calcular con 60 informantes, por no estar sujeta al *pretest*. Por este motivo, para el resto del análisis haremos referencia a las puntuaciones medias con 60 informantes que arrojó la regresión lineal por defecto.

Para resumir, ofrecemos una breve síntesis de lo más relevante de este apartado 6.2.2.1:

a) Ningún dato cuantitativo muestra significación estadística en la prueba T de muestras dependientes (*pretest-postest*), es decir, en términos de aprendizaje no se puede afirmar que alguna tarea con evaluación y retroalimentación fuera valorada como más o menos efectiva que las vividas en cursos anteriores. Sin embargo, ha de recordarse que el reducido número de estudiantes que podían comparar experiencias pasadas con la intervención propuesta ha podido influir significativamente en estos resultados.



b) Por otro lado, los datos cualitativos apuntan a cierta percepción de mayor eficacia de la propuesta didáctica en su conjunto para la expresión oral y la expresión escrita en el periodo investigado, respecto a cursos anteriores.

c) A título orientativo, la tutoría fue percibida por los estudiantes de esta muestra como la actividad que más fomentó el aprendizaje en comparación con cursos anteriores, donde fue la retroalimentación que menos lo fomentó.

En el siguiente apartado 6.2.2.2., la regresión lineal sí nos ofrecerá resultados estadísticamente relevantes sobre qué forma de evaluación y retroalimentación se acercó más a las medidas de criterio (*criterion measures*).

### **6.2.2.2. Regresión lineal: *ranking* de actividades para el aprendizaje**

Este apartado pretende comparar las actividades de retroalimentación y evaluación entre sí a modo de *ranking*, según su grado de eficacia para el aprendizaje, es decir, su capacidad para predecir mejor las medidas de criterio “Busco oportunidades para practicar” y “Trabajo en general más en mi español”. Añadiremos los datos cualitativos en los que se comparan (categoría “comparación en cuanto al aprendizaje”) las actividades (palabras clave “mejor tutoría” y “mejor autoevaluación”) de la propuesta didáctica. Las correlaciones entre actividades para el aprendizaje puntualizarán este análisis.

Categoría: Comparación en cuanto al aprendizaje

Palabras clave: Mejor tutoría, mejor autoevaluación

Para la regresión, las medidas de criterio son dos ítems del cuestionario: “Busco oportunidades para practicar” y “Trabajo en general más en mi español”. Se seleccionaron como variable dependiente para la regresión lineal siguiendo las indicaciones de Newton y Shaw (2014), que recomiendan elegir el mínimo número de ítems que reflejen el objetivo principal de la investigación. Así, estos dos ítems reflejan hasta qué punto están los estudiantes motivados para esforzarse de modo autónomo en fomentar su aprendizaje. Se calculó su puntuación media para relacionarla con las medias de las actividades, que son las variables independientes. Este análisis se pudo realizar con 60 cuestionarios.

En concreto, la regresión lineal nos revelará qué actividad de evaluación y retroalimentación en términos de aprendizaje es la mejor predictora de “Busco oportunidades para practicar” y “Trabajo en general más en mi español” de la siguiente manera: los  $R^2$  multiplicados por 100

indican la proporción en que cada retroalimentación explica estas medidas de criterio, y el coeficiente estandarizado  $\beta$  muestra qué actividad realiza la mayor contribución exclusiva a explicarlos. Obsérvese que, según Pallant (2005), dichas explicación y contribución tienden a solaparse debido a la correlación media-alta entre actividades, correlación que igualmente apoya los datos cualitativos de la palabra clave “combinación” (anexo A, 6.2.1.1.2.1.).

Así pues, comenzando con la expresión escrita, en la tabla 6.2.6. se aprecia que la percepción de aprendizaje debida a la coevaluación realiza la mayor contribución exclusiva a explicar las medidas de criterio, seguida de la tutoría y la autoevaluación. En concreto, el  $R^2$  multiplicado por 100 nos indica el porcentaje en que cada actividad justifica las medidas de criterio: 40%, 35% y 26% respectivamente.

**Tabla 6.2.6.: Regresión lineal con las formas de evaluación y retroalimentación de la expresión escrita 11**

Es cr. - Aprendizaje	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> ajustado	Coefficiente estandarizado $\beta$	t	Sign.
Coevaluación	,402	,391	,634	6,24	,000
Tutoría	,358	,347	,598	5,68	,000
Autoevaluación	,265	,253	,515	4,57	,000

\*\* $p < .001$

El siguiente comentario de la estudiante 1 (2ª discusión, B1.1, CBS B) ayuda a ilustrar estos resultados cuantitativos. Su comentario, bajo la categoría “comparación en cuanto al aprendizaje” del análisis cualitativo en el presente apartado, revela mediante las palabras clave “mejor tutoría” una mayor confianza en la tutoría que en la coevaluación de la expresión escrita, aunque en su comentario final reconoce la utilidad de la coevaluación.

Estudiante 1: En cuanto a la coevaluación, yo sé que mis compañeros lo hacen lo mejor que pueden, pero yo nunca puedo saber si al final está bien. Sin embargo, cuando lo haces tú, yo sé que no te vas a reír de los errores. Con los otros dos compañeros, yo nunca sabría, bien porque no lo saben o bien... porque no se lo toman en serio, no lo digo a mal...

Profesor: También la pregunta es si tú aprendes cuando corriges a la compañera.

Estudiante 1: Ah, entonces sí (2ª discusión, B1.1., CBS B).

Además, a pesar de que la autoevaluación de la expresión escrita aparece en último lugar en la regresión de la tabla 6.2.6., las palabras clave “mejor autoevaluación” (categoría “comparación en cuanto al aprendizaje”) reafirman su efectividad, como nos explica la estudiante 2 (2ª discusión, A2.2, Wuppertal B) bajo estas líneas, cuya expresión escrita fue sometida a la autocorrección de errores. A su declaración la puede acompañar el comentario “Sobre todo la autocorrección con la retroalimentación al final me ha gustado y ayudado

especialmente” (estudiante 56, *postest*), que incluye palabras afines como “sobre todo” o “especialmente”.

Estudiante 2: A mí lo que más me ha ayudado de las tareas era la parte en la que teníamos que enviar tareas por correo electrónico, por ejemplo, la lectura del cómic, que había que leerlo y escribir las respuestas. Ahí me di cuenta de que progresé mucho en pensar en español, reflexionar sobre cómo construir las frases (2ª discusión, A2.2, Wuppertal B).

En línea con los dos anteriores, es relevante aquí recordar el comentario de la estudiante 3 (2ª discusión, B2.1, Bonn), que nos comparaba la efectividad de la escritura “en casa” (para la autoevaluación y también para la coevaluación) con la escritura “en el curso” (para la tutoría).

Estudiante 3: [...] el *e-learning* a mí me sirvió mucho, porque en casa, no sé, tengo la posibilidad de buscar palabras y de mejorar también los textos más que en el curso [...] (2ª discusión, B2.1, Bonn).

Esta diversidad de matices en los datos cualitativos se debe, como hemos explicado, a que se trata de tres análisis distintos y a la variabilidad de las preferencias personales. La complejidad que entraña dicha diversidad nos remite a lo visto bajo la palabra clave “combinación” junto a la correlación entre actividades (anexo A, 6.2.1.1.2.1) y el extracto 6.2.4. del portfolio del profesor, donde observamos que podría ser el conjunto de todas ellas lo que consiga que el aprendizaje se vea beneficiado.

Continuando en lo sucesivo con la expresión oral, la coevaluación es la menos relacionada con las medidas de criterio y obtuvo la menor puntuación en el *postest* con 60 informantes. Concretamente, se observa en el  $R^2$  que la coevaluación explica en un 27% las medidas de criterio, 8 puntos porcentuales por debajo de la tutoría y 16 puntos por debajo de la autoevaluación, que se erige como la opción preferida.

**Tabla 6.2.7.: Regresión lineal con las formas de evaluación y retroalimentación de la expresión oral 12**

Oral - Aprendizaje	$R^2$	$R^2$ ajustado	Coefficiente estandarizado $\beta$	t	Sign.
Autoevaluación	,432	,422	,657	6,63	,000
Tutoría	,351	,340	,593	5,60	,000
Coevaluación	,274	,261	,523	4,67	,000

Y relegada se ve de nuevo la coevaluación oral en los siguientes comentarios (cuestionario inicial), bajo las anteriores palabras clave “mejor tutoría”: “Los compañeros no siempre dicen la verdad sobre la calidad de la presentación. El *feedback* del profesor es importante”

(estudiante 4, cuestionario inicial) y “En las presentaciones, tendría que haber más *feedback* del profesor (en lugar de coevaluación)” (estudiante 27, *postest*) y “Los comentarios del profesor me parecían más sinceros que los de los compañeros” (estudiante 9, cuestionario inicial). Por último, para una representación más visual de lo expuesto en este apartado, mostramos en primer lugar un *ranking* con las seis actividades por orden de relación con las medidas de criterio (tabla 6.2.8.) y, en segundo lugar, el mismo *ranking* por separado para la expresión escrita y para la expresión oral (gráfico 6.2.2.).

**Tabla 6.2.8.: *Ranking* de actividades para el aprendizaje por relación con las medidas de criterio 13**

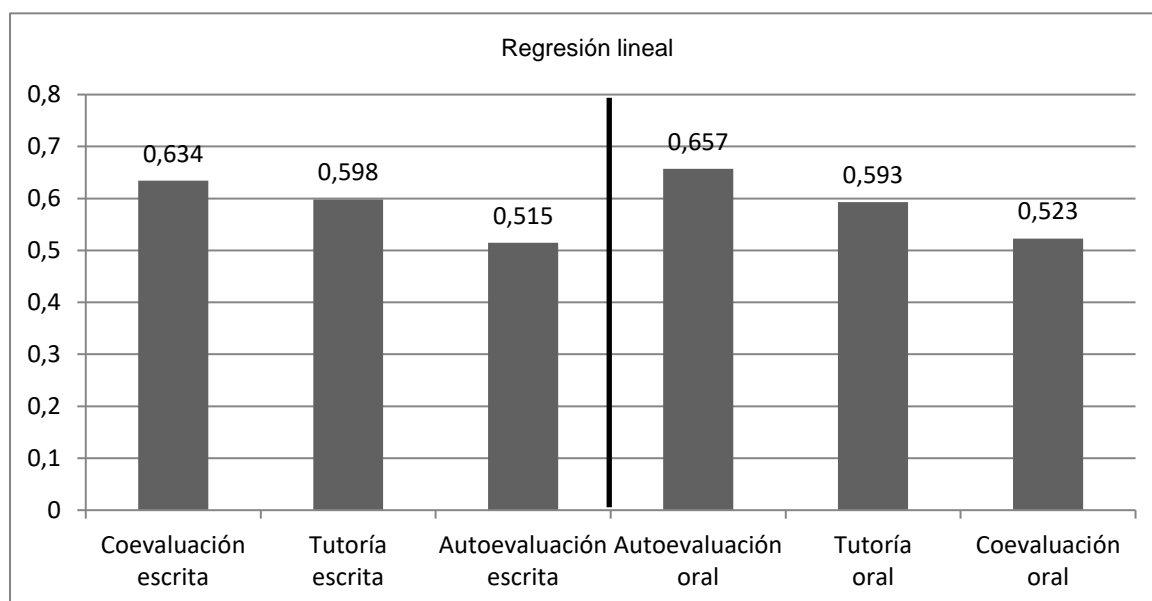
1ª	Autoevaluación oral
2ª	Coevaluación escrita
3ª	Tutoría escrita
4ª	Tutoría oral
5ª	Coevaluación oral
6ª	Autoevaluación escrita

Medidas de criterio:

“Busco oportunidades para practicar”

“Trabajo en general más en mi español”

**Gráfico 6.2.2.: Regresión lineal y ranking de actividades para el aprendizaje en la expresión escrita en comparación con la expresión oral 2**



Como venimos haciendo en este estudio, cerramos a continuación el apartado sobre el impacto de las actividades de la propuesta didáctica en términos de aprendizaje con una breve recapitulación de los aspectos más relevantes:

- a) La autoevaluación oral y la coevaluación escrita son las más relacionadas con las medidas de criterio.
- b) La tutoría, tanto oral como escrita, es situada en puestos intermedios por la regresión respecto a las otras dos, y los estudiantes la prefieren en el *postest* (60 informantes), así como en sus comentarios.

c) La autoevaluación escrita es la que menos se relaciona con las medidas de criterio.

d) Sin embargo, tanto los datos cualitativos presentados con anterioridad como las correlaciones entre actividades para el aprendizaje apuntan a una combinación entre ellas como factor para su efectividad, ya que cuanto mejor se valoran unas, mejor se valoran otras también.

Pero pasemos ahora a observar qué influencia tuvo la evaluación sumativa en el aprendizaje de los informantes.

### 6.2.2.3. Evaluación sumativa y aprendizaje

Aunque dedicaremos el apartado 6.5. a la octava pregunta de investigación sobre la influencia de la evaluación sumativa en la propuesta didáctica, conviene adelantar si los estudiantes percibieron haber aprendido más porque determinadas tareas de expresión oral y escrita estuvieran relacionadas con la nota final. Para ello, expondremos dos pruebas T de muestras independientes, seguidas de los datos cualitativos expuestos de la siguiente manera:

Categoría: Evaluación sumativa y aprendizaje

Palabras clave: A favor, en contra, no es importante

Véase en las tablas 6.2.9. y 6.2.10. que la significación estadística fue relevante para las tareas escritas y orales con autoevaluación. Además, el alcance del efecto (d de Cohen) fue moderado, de ,63, lo que indica que un 6,3% de la varianza se debe a la evaluación sumativa. Por lo tanto, se podría asumir cierta posibilidad de que esta combinación de evaluación sumativa y autoevaluación durante un periodo lectivo surtiera un efecto mayor en el aprendizaje que la ausencia de notas parciales (gráfico 6.2.3.)

**Tabla 6.2.9.: Prueba T de muestras independientes en la expresión escrita, sumativa - no sumativa 14**

Escala		Media	Desviación estándar	t	Sig.
Autoevaluación y aprendizaje	No sum.	2,85	,59	-2,67	,009**  d  ,63
	Sum.	3,18	,43		
Coevaluación y aprendizaje	No sum.	2,84	,63	-1,40	,165
	Sum.	3,05	,62		
Tutoría y aprendizaje	No sum.	3,19	,49	-,51	,605
	Sum.	3,25	,53		

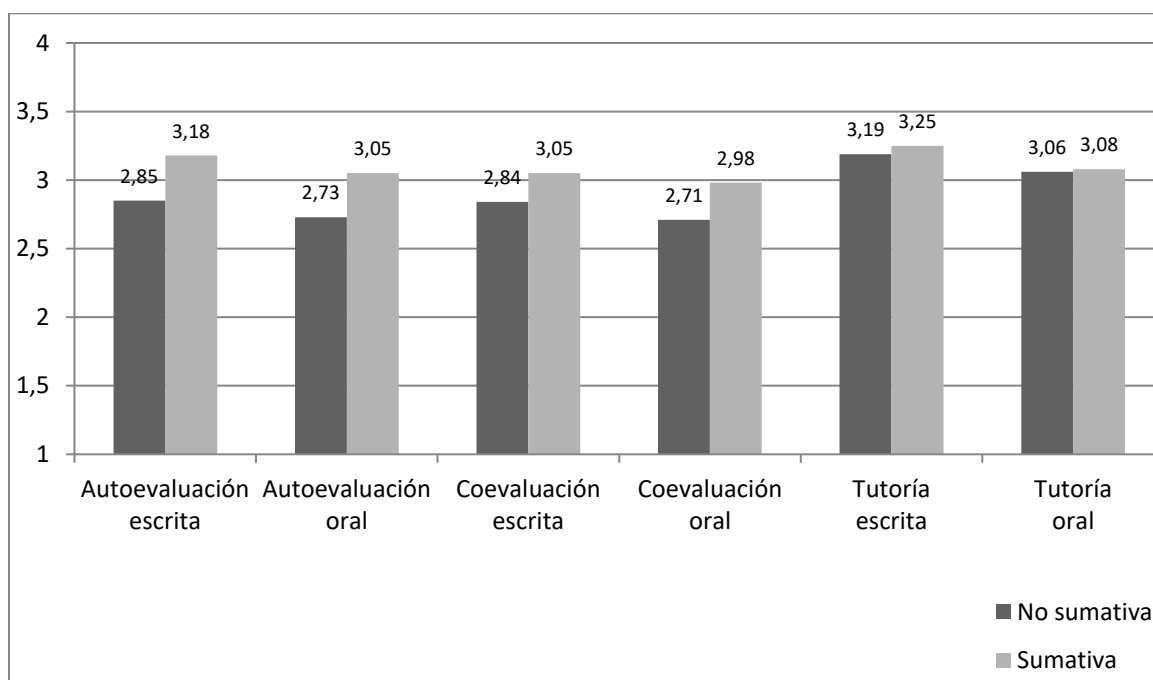
\*\*p < .01

Tabla 6.2.10.: Prueba T de muestras independientes en la expresión oral, sumativa - no sumativa 15

Escala		Media	Desviación estándar	t	Sig.
Autoevaluación y aprendizaje	No sum.	2,73	,57	-2,35	,022*  d  ,63
	Sum.	3,05	,39		
Coevaluación y aprendizaje	No sum.	2,71	,55	-1,85	,068
	Sum.	2,98	,63		
Tutoría y aprendizaje	No sum.	3,06	,55	-,105	,917
	Sum.	3,08	,42		

\*p < .05

Gráfico 6.2.3.: Comparación de medias para cada actividad en el aprendizaje, con y sin evaluación sumativa 3



Los datos cualitativos se expondrán seguidamente bajo la categoría “evaluación sumativa y aprendizaje”, que a su vez incluye tres palabras clave: “a favor”, con cuatro comentarios; “en contra”, con tres comentarios; y “no es importante”, con ocho comentarios.

Los cuatro comentarios de la categoría “a favor” contienen palabras afines como “aprendería más”, “aprender más” y “me lo aprendí”. Los dos primeros comentarios proceden del *pretest* y hacen referencia a que la evaluación sumativa de tareas durante el semestre supone un fomento del esfuerzo por aprender, como vemos en “Recibir una nota por las tareas da más ambición, más control es más presión y aprendería más vocabulario” (estudiante 33, *pretest*)

y “Cuando me ponen nota, me esfuerzo más, para tener una nota buena. Aprendería más porque me concentraría más en la tarea para tener buena nota” (estudiante 34, *pretest*).

En las mismas palabras clave “a favor”, los otros dos comentarios muestran el deseo de realizar un examen de vocabulario: “Sería mejor hacer también *tests* de vocabulario para aprender más” (estudiante 35, *pretest*). Al final del periodo investigado, se sigue detectando esta visión, como observamos en el segundo comentario bajo estas líneas.

Estudiante 9: ¿Tiene usted algo en general en contra de los *tests* de vocabulario o no los pone porque no y ya está? Es que en el primer curso tuvimos dos y, claro, era un rollo porque había que estudiárselo, pero a mí me ayudó porque me tuve que sentar a estudiármelo y me lo aprendí” (2ª discusión, A2.2. Wuppertal B).

Por otro lado, la categoría “en contra” contiene tres comentarios que sugieren el rechazo a la evaluación sumativa de textos y presentaciones durante el semestre como impulso para el aprendizaje. Los motivos expresados por los estudiantes sugieren, en este orden, la preferencia por “mejorar para estar preparado para el examen”, el estrés añadido que supone la nota parcial y la inhibición a la hora de experimentar con la lengua meta: “Mejor sin notas parciales, porque para mí es importante mejorar para estar preparado para el examen” (estudiante 31, *pretest*), “La presentación con nota me pareció mal, porque era muy estresante para mí. Aprendí más con las presentaciones sin nota” (estudiante 57, cuestionario inicial) y “La nota no sería una motivación de verdad, sino más bien una obligación desmotivadora. Uno probaría menos formas diferentes de expresarse y por eso se aprendería menos” (estudiante 36, *pretest*).

En último lugar, las palabras clave “no es importante” contienen ocho comentarios, en su mayoría recogidos al final de la propuesta didáctica, en los que se resta importancia a la evaluación sumativa, concediéndose mayor trascendencia al hecho de aprender, como vemos en “No se trata de recibir una nota, sino de aprender de los errores” (estudiante 29, *pretest*), en “Lo más importante es que uno aprenda español. Las notas en general no son importantes” (estudiante 18, *pretest*), “Como ya he terminado las tareas y las he recibido corregidas, no puedo aprender más solo porque me pongan una nota” (estudiante 57, *postest*), “Solo se trata de autocorregirse para mejorar, no para recibir una nota. Hay que aprender de los propios errores” (estudiante 10, *pretest*) y “He invertido mucho tiempo y esfuerzo en escribir los textos de manera correcta. La nota no es tan importante para mí, lo más importante es que aprendo algo” (estudiante 58, cuestionario inicial). Otros comentarios más apoyan los anteriores razonando de forma más extensa su interés por “una retroalimentación rica” y por el éxito en el aprendizaje, sin que sea necesario recibir notas parciales.

Mejor que la nota es una retroalimentación rica. Prefiero que se explique por qué algunas cosas se solucionan mejor de otra manera, que se explique la base, los motivos (estudiante 3, *pretest*).

La nota no es importante, sino el dominio de la lengua y pasárselo bien con ella. Lo importante es que se haga la lengua interesante y con un método que ayude a aprenderla a largo plazo y a apañárselas con la lengua. Con eso no tiene nada que ver la nota, sino con aprender la lengua en condiciones (estudiante 2, *pretest*).

Es una ayuda para mí misma, para aprender español y mejorar. Es algo personal y no necesito una nota extra por eso. Si con eso mejoro mi español, también voy a mejorar mi nota final (estudiante 25, *pretest*).

Así pues, preguntados de forma directa por la influencia de la evaluación sumativa en su aprendizaje, los estudiantes tendieron más a restarle importancia que a desearla o rechazarla claramente. Sin embargo, los ítems con los que se valoró cada actividad fueron marcados con mayores puntuaciones por el grupo experimental.

Para finalizar este apartado se ofrecerá a continuación una síntesis de lo más relevante:

a) La autoevaluación de la expresión escrita y de la expresión oral muestran significación estadística a favor de su combinación con la evaluación sumativa. El alcance es algo más que moderado. Se han registrado datos cualitativos que concuerdan con estos resultados.

b) En cuanto a la influencia en la percepción de aprendizaje, la coevaluación y la tutoría fueron también mejor puntuadas en la escala Likert por el grupo experimental, con evaluación sumativa de redacciones y presentaciones durante el semestre. Sin embargo, no existe significación estadística.

c) La ausencia de significación estadística concuerda con la variedad de opiniones, que no permiten distinguir tendencias concretas: en la mitad de los comentarios resulta en general indiferente si sus redacciones y presentaciones están sujetas a nota o no, junto a otros que se muestran en contra.

d) Así pues, el consenso con los estudiantes para combinar la propuesta didáctica con la evaluación sumativa surtió un efecto positivo en la percepción de aprendizaje únicamente para las tareas con autoevaluación.

#### **6.2.2.4. Autoevaluación y aprendizaje**

Este apartado se iniciará con una recapitulación de la importancia de la autoevaluación (tabla 6.2.11.) según su posición respecto a la regresión lineal, a las puntuaciones medias del *pretest* y a las puntuaciones medias del *posttest* con 60 estudiantes, que la regresión lineal arrojó por



defecto y que contiene más estudiantes de los que su pudieron incluir en la prueba T de muestras dependientes.

La recapitulación irá acompañada de datos cualitativos sobre la percepción de la autoevaluación en lo que respecta al aprendizaje. Continuaremos adentrándonos en los detalles de qué ítems fueron mejor valorados en la escala Likert entre 1 y 4, complementados a su vez por comentarios de los estudiantes. El cierre de este apartado incluirá las correlaciones entre ítems y una síntesis global de la autoevaluación. Veremos las siguientes categorías y palabras clave:

Categorías:	Fortalezas	Debilidades	Ítems
Palabras clave:	Aprender, ayudado	Tiempo	Usar fórmulas de discurso variadas, usar más vocabulario, controlar mejor la ortografía

Empecemos, pues, respecto a la tabla 6.2.11, con una recapitulación de lo visto hasta ahora sobre la autoevaluación y el aprendizaje.

**Tabla 6.2.11.: Recapitulación de datos cuantitativos sobre autoevaluación y aprendizaje 16**

Media <i>pretest</i> : prueba T		Media <i>postest</i> : con 60 est.		Regresión lineal	
1 <sup>a</sup>	Autoevaluación escrita	3 <sup>a</sup>	Autoevaluación escrita	1 <sup>a</sup>	Autoevaluación oral
2 <sup>a</sup>	Autoevaluación oral	5 <sup>a</sup>	Autoevaluación oral	6 <sup>a</sup>	Autoevaluación escrita

Cabe recordar que la autoevaluación, tanto de la expresión escrita como de la expresión oral, fue percibida como más efectiva en términos de aprendizaje por el grupo experimental, con significación estadística y un tamaño moderado del efecto de ,63.

Iniciamos a continuación el análisis cualitativo de las dos formas de evaluar y retroalimentar. Bajo la categoría “fortalezas” la palabra clave “aprender” nos clasifica dos comentarios a favor del aprendizaje debido a la autoevaluación oral, como en “Observarse a sí mismo es muy interesante y se aprende mucho” (estudiante 1, cuestionario inicial) y especialmente en “Al verse a sí mismo, uno aprende directamente lo que debería evitar, cambiar y mejorar” (estudiante 8, *postest*).

En cuanto a la expresión escrita, sin embargo, la posición de la autoevaluación en último lugar de la regresión en la tabla 6.2.11, nos recuerda que corregir errores marcados por el profesor en un texto sí que puede llevar al alumno a consultar gramática, vocabulario, etc., y por ello quizá a trabajar más en el español, pero no necesariamente a buscar oportunidades para practicar. Esto no significa que los estudiantes no le otorguen valor en términos de aprendizaje, sino más bien al contrario, como apuntan sus comentarios bajo la misma palabra clave “aprender”: “Se podía aplicar lo aprendido y aprender de los errores” (estudiante 7, cuestionario inicial), “Pude aprender de mis propios errores y ver cómo mejoré. Eso motiva” (estudiante 7, *postest*) y “Mis mejoras en los textos que entregué me motivaron mucho. Así aprendía mucho y estaba motivado para ampliar mis conocimientos de español” (estudiante 30, *postest*). Otro comentario explica a continuación cómo la autoevaluación escrita consiguió incidir en la evolución de la interlengua, ya que “al aplicar lo aprendido” y “recibir *feedback*” se experimentó un aprendizaje de los propios errores.

Como quería aprender, me concentré bien en las tareas escritas. Estos textos fueron una muy buena oportunidad para aplicar lo aprendido y recibir *feedback*. Así pude aprender de mis errores y eso ya fue bastante motivación (estudiante 15, *postest*).

Bajo esta misma palabra clave “aprender” se han incluido dos comentarios con las palabras afines “prepararse” y “funcionar”. El segundo comentario ya lo vimos en los apartados 6.1.1.3. y 6.2.2.1., pero vuelve a ser relevante por referirse directamente al aprendizaje por la autoevaluación escrita.

Profesor: [...] esos textos que os hago autocorregir...? Eso ya lleva tiempo, ¿no?

Estudiante 8: Pero funciona.

Todos: Sí (2ª discusión, A2.2, CBS).

Estudiante 1: Me ha gustado que hemos tenido los cuatro textos como tarea para casa y que hemos recibido un *feedback* personal. Eso hasta ahora no había pasado nunca. Y entraba en el examen, así que nos hemos preparado de verdad muy bien (2ª discusión, A2.1, CBS).

Siguiendo con la categoría “fortalezas”, la segunda palabra clave es “ayudado”. Incluye un primer comentario que ya vimos en los apartados 6.1.1.3. y 6.2.2.1.: “Nunca había hecho la autocorrección, solo con usted, y me ha ayudado mucho” (estudiante 13, *postest*). Otros dos comentarios ya vistos en el apartado 6.2.2.2. y el extracto 6.2.8. del portfolio del profesor siguen en la misma línea: “Sobre todo la autocorrección con la retroalimentación al final me ha gustado y ayudado especialmente” (estudiante 56, *postest*)

Estudiante 2: A mí lo que más me ha ayudado de las tareas era la parte en la que teníamos que enviar tareas por correo electrónico, por ejemplo, la lectura del cómic, que había que leerlo y escribir las respuestas. Ahí me di cuenta de que progresé mucho en pensar en español, reflexionar sobre cómo construir las frases (2ª discusión, A2.2, Wuppertal B).

Portfolio del profesor (extracto 6.2.8.): La autoevaluación escrita consigue llegar de forma efectiva a los errores específicos de cada alumno por separado, a las lagunas de conocimiento de periodos anteriores o del actual, y contribuye poco a poco, creo, a evitar la fosilización de algunos errores. Esto es así porque la autoevaluación escrita continuamente les confronta con lo que ellos (no) saben del español, les pone a prueba sus conocimientos mientras experimentan con estructuras a veces nuevas, les incita a elaborar hipótesis sobre la mejor forma de expresarse, para que después las corroboren o refuten por sí mismos consultando materiales. Ese *learning by doing* es la clave [...]

La autoevaluación oral funciona mejor para pulir y asentar conocimientos ya aprendidos que para aprender nuevos, es decir, quizá sea más efectiva para la adquisición. Como se trata de detectar errores sin que sean marcados por el profesor, el enfoque necesariamente está en ampliar detalles y perfección en los conocimientos que ya tienen. Y es que, si no conocen la regla, tampoco detectan el error. La reflexión sobre esos errores y la manera de subsanarlos en el futuro va mejorando la calidad de lo aprendido.

En cuanto a la categoría “debilidades”, la palabra clave es “tiempo” y hace referencia a la autoevaluación escrita como vemos en el siguiente extracto del portfolio del profesor.

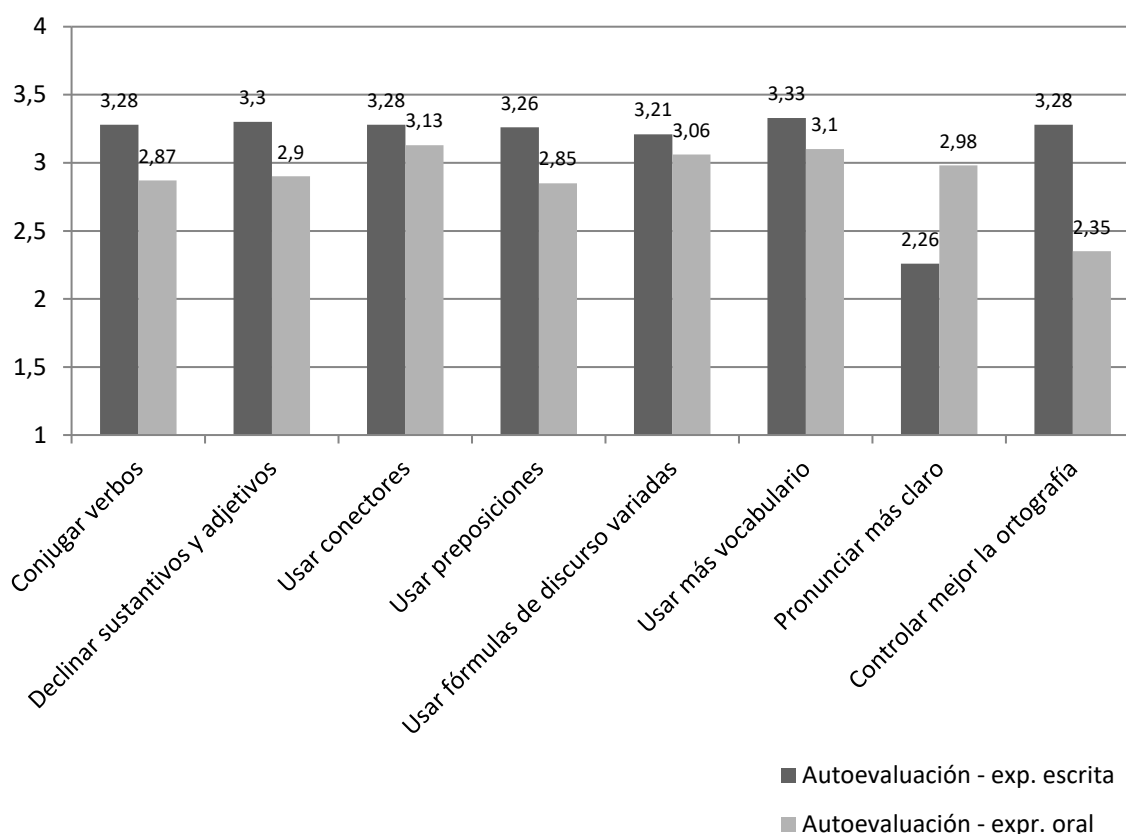
Portfolio del profesor (extracto 6.2.9.): Para el aprendizaje de los alumnos, presenta un obstáculo: el tiempo que ellos deben invertir. Y es que se trata siempre de tareas de escritura que deben realizar fuera del aula y enviar por correo electrónico. Luego, deben esperar mi respuesta con las marcaciones en el texto que me han enviado. Después, tienen que encontrar el tiempo para reparar su texto y enviármelo de nuevo. Finalmente, reciben la corrección definitiva. Esto puede tardar un día, un par de semanas o incluso más. Algunos nunca envían ningún texto y, a veces, los que lo envían no lo autorreparan, así que las marcaciones de los errores caen en saco roto y, con ellas, el aprendizaje y mi tiempo. Esta es la debilidad [...]

La única diferencia, muy leve, la marcan los alumnos que frecuentemente envían los textos para la autocorrección. Solo en estos casos sí que se aprecian mejoras en la calidad de los escritos [...].

Por el contrario, la autoevaluación oral no siempre presenta el problema del tiempo en casa para reflexionar en los errores, puesto que, si no han realizado la tarea en casa, al final el profesor debe acabar dándoles tiempo en el aula.

Procediendo a un nivel de análisis más profundo en línea con las fortalezas de la autoevaluación, véase en el gráfico 6.2.4 que los estudiantes puntuaron mejor todos los ítems para la expresión escrita que para la expresión oral, excepto en “pronunciar más claro”.

**Gráfico 6.2.4.: Comparación de medias de la autoevaluación para el aprendizaje en el estudio empírico 4**



Para la expresión escrita, las medias de dicho gráfico obtuvieron puntuaciones entre 3 (bastante de acuerdo) y 4 (muy de acuerdo). Por otro lado, la regresión lineal situó esta actividad en último lugar, ya que “Busco oportunidades para practicar” no termina de concordar con la monitorización del proceso por parte del profesor (5.6.4.).

En lo referente a la expresión oral, las medias de los ítems son siempre más bajas (aunque superiores a 2,8 puntos), salvo en “pronunciar más claro”. No obstante, la regresión lineal sitúa la autoevaluación oral en el primer lugar, ya que “Busco oportunidades para practicar” sí parece ir a la par con la posibilidad de practicar una presentación fuera del aula. Además, la carga de trabajo extra relacionada con la elaboración de una presentación oral vuelve a concordar con “Trabajo en general más en mi español”.

Los comentarios de los estudiantes sobre aspectos específicos de la autoevaluación se han englobado bajo la categoría “ítems”. Así, dentro de esta categoría, las palabras clave corresponden a los ítems comentados: “usar fórmulas de discurso variadas”, “usar más vocabulario” y “controlar mejor la ortografía”:

Para las primeras palabras clave “usar fórmulas de discurso variadas”, remitimos al comentario ya visto de la estudiante 2 (2ª discusión, A2.2, Wuppertal B), especialmente cuando habla de su progreso “en pensar en español, reflexionar sobre cómo construir las frases” mediante la autoevaluación escrita. Las segundas palabras clave “usar más vocabulario”, contienen cuatro comentarios: “El e-learning a mí me sirvió mucho, porque en casa, no sé, tengo la posibilidad de buscar palabras y de mejorar también los textos más que en el curso y esto me ha gustado mucho” (estudiante 3, 2ª discusión, B2.1, Bonn), “He aprendido mucho, porque he escrito mucho con vocabulario nuevo y he corregido los errores” (estudiante 3, *postest*) y “Aprender, evitar errores, practicar vocabulario” (estudiante 5, cuestionario inicial). El último comentario se refiere a la autoevaluación oral: “Aprendía con las frases y el vocabulario” (estudiante 5, *postest*).

Las terceras y últimas palabras clave para la categoría “ítems” son “controlar mejor la ortografía”. A este ítem se hace referencia el comentario del estudiante 2 (2ª discusión, B1.2, EUFH), ya aportado en el epígrafe 6.2.1.1.1.4. (anexo A, palabra clave “escribir”), “Me gustan los textos, no son tan largos, como 140 palabras, y me encanta que recibo una revisión, una corrección de este texto, mejorar mi español, los acentos y todo” (estudiante 2, 2ª discusión, B1.2, EUFH) y en una discusión, bajo estas líneas.

Profesor: ¿Y os ha ayudado? ¿El texto que me habéis enviado que teníais que corregir vosotros mismos? ¿Recordáis?

Estudiante 4: Sí, hay un par de cosas del texto definitivo que he podido corregir por haber hecho el texto de prueba.

Estudiante 5: Yo también he prestado atención a los acentos.

Profesor: Recibisteis una fotocopia de acentos, ¿no? Así que habéis prestado atención a los acentos [asienten].

Estudiante 5: Mucha (2ª discusión, B1.1, EUFH).

Para concluir, recordemos la correlación moderada entre la expresión escrita y la oral para la autoevaluación en la tabla 6.2.1. del anexo A ( $r = ,404$ ;  $p < .01$ ). Añadamos a este respecto que las correlaciones entre ítems para la autoevaluación de la expresión escrita (tabla 6.2.12.) por un lado, y para la oral (tabla 6.2.13.) por otro, se encuentran, salvo algunas excepciones, en niveles entre medios y altos, lo que indica una interrelación entre estos detalles de aprendizaje: cuanto más altas son las puntuaciones de un ítem, más altas tienden a ser las de otros ítems con los que exista correlación significativa. Las celdas marcadas en gris nos

muestran las correlaciones altas con significación estadística. Además, cada porcentaje entre dos ítems nos indica el tamaño del efecto, o la proporción en la que ambos están más relacionados el uno con el otro que con otros factores.

En cuanto a la tabla 6.2.12. para la expresión escrita, destaca que algunos de los ítems más correlacionados son los relativos al léxico: vocabulario, conectores, preposiciones y fórmulas de discurso. Este aspecto nos recuerda al hecho de que el ítem “usar más vocabulario” obtuvo la puntuación media más alta del gráfico 6.2.4. (3,3 puntos) según la percepción de los estudiantes, y fue además el más destacado en el análisis cualitativo (palabras clave “usar más vocabulario”) con cuatro comentarios. A su vez, tiene la correlación más alta con “usar fórmulas de discurso variadas”, que ha sido igualmente palabras clave en este apartado.

**Tabla 6.2.12.: Correlaciones entre ítems de aprendizaje para la autoevaluación de la expresión escrita 17**

	Medidas de criterio	Conjugar verbos.	Declinar sustantivos y adjetivos.	Usar conectores.	Usar preposiciones.	Usar fórmulas de discurso variadas.	Usar más vocabulario.	Pronunciar más claro.	Controlar mejor la ortografía.
Medidas de criterio	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Conjugar verbos.	,470** 22%	-	-	-	-	-	-	-	-
Declinar sustantivos y adjetivos.	,423** 17%	,793** 62%	-	-	-	-	-	-	-
Usar conectores.	,464** 21%	,614** 37%	,593** 35%	-	-	-	-	-	-
Usar preposiciones.	,403** 16%	,700** 49%	,655** 42%	,798** 63%	-	-	-	-	-
Usar fórmulas de discurso variadas.	,480** 23%	,446** 19%	,411** 16%	,665** 44%	,517** 26%	-	-	-	-
Usar más vocabulario.	,401** 16%	,429** 18%	,381** 14%	,512** 26%	,511** 26%	,854** 72%	-	-	-
Pronunciar más claro.	,211	,032	-,044	,030	-,070	,087	,181	-	-
Controlar mejor la ortografía.	,387**	,545**	,405**	,321**	,339**	,369**	,427**	,124	-

	14%	29%	16%	10%	11%	13%	18%		
--	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	--	--

\*\*p < .01

Por otro lado, observamos también correlaciones altas entre los ítems relativos a la gramática (conjugación, declinación y ortografía) cuyas puntuaciones medias se encuentran también entre las más altas del gráfico 6.2.4. La ortografía fue, además, destacada en el análisis cualitativo.

Comparando los datos cualitativos con las correlaciones, observamos que en las palabras clave “usar fórmulas de discurso variadas” se afirma también que se piensa en español, lo que atañe a la reflexión metalingüística sobre aspectos formales en la lengua extranjera, que bien podrían ser cualquiera de los listados en las tablas de correlaciones. En segundo lugar, lo mismo sería válido para las palabras clave “usar más vocabulario”, donde se hace mención a “mejorar los textos”, “evitar errores” o corregirlos. Tampoco bajo las palabras clave “controlar mejor la ortografía”, en tercer y último lugar, se hace mención única a la tilde, sino que se afirma “mejorar”, “corregir”, “y todo”. Así pues, los datos cuantitativos de la tabla 6.2.12. concuerdan con las declaraciones de los datos cualitativos.

En lo referente a la tabla 6.2.13. para la autoevaluación de la expresión oral, lo primero que destaca es que los aspectos formales de la lengua listados en forma de ítems no están tan relacionados los unos con los otros, sino más bien con otros factores.

Esos otros factores pueden ser en parte las medidas de criterio, que tienen tres de las seis correlaciones más altas en la autoevaluación oral, marcadas en gris en la tabla 6.2.13. Estos tres datos sugieren que los aspectos formales que los estudiantes percibieron haber desarrollado más cuando *practicaban* y *trabajaban* en su español fueron las conjugaciones junto al uso de vocabulario y fórmulas de discurso. De hecho, los dos últimos obtuvieron también dos de las tres mayores puntuaciones medias en el gráfico 6.2.4, lo que además concuerda con el ya citado comentario específico sobre la autoevaluación oral bajo las palabras clave “usar más vocabulario”: “Aprendía con las frases y el vocabulario” (estudiante 5, *postest*). De estas relaciones deducimos que los datos cuantitativos se encuentran en consonancia con los cualitativos, respaldándose así mutuamente.

**Tabla 6.2.13.: Correlaciones entre ítems de aprendizaje para la autoevaluación de la expresión oral 18**

	Medidas de criterio	Conjugar verbos	Declinar sustantivos y adjetivos	Usar conectores	Usar preposiciones	Usar fórmulas de discurso variadas	Usar más vocabulario	Pronunciar más claro	Controlar mejor la ortografía
Medidas de criterio	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Conjugar verbos	,559** 31%	-	-	-	-	-	-	-	-
Declinar sustantivos y adjetivos	,272* 7%	,620** 38%	-	-	-	-	-	-	-
Usar conectores	,453** 20%	,367** 13%	,272* 7%	-	-	-	-	-	-
Usar preposiciones	,400** 16%	,518** 26%	,392** 15%	,375** 14%	-	-	-	-	-
Usar fórmulas de discurso variadas	,606** 36%	,333** 11%	,224* 5%	,363** 13%	,371** 13%	-	-	-	-
Usar más vocabulario	,531** 28%	,386** 14%	,250* 6%	,205	,477** 22%	,646** 41%	-	-	-
Pronunciar más claro	,376** 14%	,329** 10%	,192	,190	,145	,333** 11%	,402** 16%	-	-
Controlar mejor la ortografía	,498** 24%	,442** 19%	,384** 14%	,298* 8%	,324** 10%	,251* 6%	,415** 17%	-,006	-

\*\*p < .01

\* p < .05

Para terminar, una breve síntesis de los datos expuestos sobre la autoevaluación y el aprendizaje ayudará a recordar lo más relevante:

a) Todos los ítems referidos a la expresión escrita obtuvieron mayores puntuaciones que los de la expresión oral. En especial, los estudiantes destacaron el vocabulario, las fórmulas de discurso y la ortografía.



b) Las medias de la autoevaluación escrita estuvieron en una posición intermedia al final del estudio. La regresión sitúa la autoevaluación escrita estadísticamente en último lugar, por no relacionarse *per se* de forma tan directa con “Busco oportunidades para practicar” ni con “Trabajo en general más en mi español”.

c) Las medias de la autoevaluación oral estuvieron entre las más bajas después del estudio y los estudiantes apenas la mencionan en sus comentarios. Sin embargo, la regresión lineal sitúa la autoevaluación oral como la más afín a “Busco oportunidades para practicar” y “trabajo en general más en mi español”, debido a que el diseño de la tarea requiere práctica y un extra de trabajo.

### 6.2.2.5. Coevaluación y aprendizaje

Siguiendo la misma estructura del apartado anterior, en primer lugar, recordaremos la posición de la coevaluación en la regresión lineal, así como sus puntuaciones medias en el *pretest* y en el *postest* con 60 estudiantes, que la regresión lineal arrojó por defecto. Los datos cualitativos se clasificarán como sigue:

Categorías:	Fortalezas	Debilidades
Palabras clave:	Segunda opinión, ayuda recíproca, agilidad	Dudar del compañero, poco útil

Les seguirá la representación gráfica de las puntuaciones dadas a los ítems para el estudio empírico junto a las correlaciones entre ítems. Al cierre se sintetizará con una visión global de la coevaluación en términos de aprendizaje.

Empezamos con un breve recordatorio de lo analizado hasta ahora sobre la coevaluación y su relación con el aprendizaje (tabla 6.2.14.).

**Tabla 6.2.14.: Recapitulación de datos cuantitativos sobre la coevaluación 19**

Media <i>pretest</i> : prueba T		Media <i>postest</i> : con 60 est.		Regresión lineal	
3 <sup>a</sup>	Coevaluación escrita y oral	4 <sup>a</sup>	Coevaluación escrita	2 <sup>a</sup>	Coevaluación escrita
4 <sup>a</sup>		6 <sup>a</sup>	Coevaluación oral	5 <sup>a</sup>	Coevaluación oral

Continuando con la categoría “fortalezas”, casi todos los comentarios de los estudiantes corresponden a la coevaluación oral. En los comentarios incluidos en las palabras clave “segunda opinión” se reconoce el valor que la perspectiva de alguien en la misma situación puede aportar a nuestra propia perspectiva: “Tiene sentido tener una segunda opinión para saber mejor cómo se ha hecho” (estudiante 12, *pretest*) y “Creo que es importante saber cómo otros estudiantes ven los puntos fuertes y débiles” (estudiante 14, *pretest*).

Bajo las palabras clave “ayuda recíproca” los participantes otorgaban valor a las correcciones y consejos de sus compañeros, al expresar que “la ayuda recíproca posiblemente ayuda a evitar errores en el futuro y hace posible repetir la materia” (estudiante 8, *pretest*), “Ayuda mucho que los compañeros den consejos” (estudiante 9, *posttest*) y que “la coevaluación oral era justa y útil y aprendía mucho” (estudiante 6, cuestionario inicial). Refiriéndose a la coevaluación escrita, una estudiante propuso más escritura colaborativa: “Yo creo también que se podría escribir en grupo un poquito más” (estudiante 1, 2ª discusión, A2.2, Dolmetscher). A continuación, otro comentario más largo, seguido de un extracto del portfolio del profesor, siguen en la misma línea.

Estudiante 1: El profesor que tenía en el bachillerato siempre hacía trabajos en grupos con nosotros y eso era muy bueno porque podíamos hablar con los otros y entender cosas que antes no entendíamos (1ª discusión, B1.1, EUFH).

Portfolio del profesor (extracto 6.2.10.): Los estudiantes enfocan su atención a aspectos concretos de los textos, se detienen en ellos para reflexionar juntos en su propio lenguaje, para discutir la corrección, y piden aclaraciones al profesor cuando no logran llegar a un acuerdo. Observé que los estudiantes “hablaban el mismo idioma”, como decía. Con esto me refiero a que ellos se encuentran en la misma situación, comparten las mismas inquietudes y, por ello, quizá se entiendan a veces incluso mejor entre ellos, se den consejos más útiles en su propio contexto, o cuanto menos, las explicaciones que se dan entre ellos corresponden a sus propias necesidades, preocupaciones, problemas e intereses. Además, yo siempre superviso el proceso, con lo cual la ayuda y los consejos proceden de dos fuentes. Esto podría explicar la mayor relación de la destreza escrita con las medidas de criterio en la regresión lineal.

Sin embargo, ese intercambio no sucedía de un modo tan concienzudo tras las presentaciones orales, ya que al final de la presentación, la valoración era más global; sí, atendiendo a los criterios de evaluación de la plantilla de exámenes orales, pero aun así más global.

Una última fortaleza de la coevaluación (palabra clave “agilidad”) es la rapidez, como vemos en el siguiente extracto del portfolio del profesor.

Portfolio del profesor (extracto 6.2.11.): La coevaluación escrita es muy ágil. Está compuesta de cinco pasos. Primero, los estudiantes sacan sus textos y los ponen sobre la mesa. Si alguien no ha escrito su texto, no hay problema, ya que debatiendo la corrección del texto del compañero también reflexionará. En segundo lugar, el profesor espera a que tengan un par de frases corregidas y empieza a revisar las correcciones pareja por pareja. Aquí se van aclarando dudas hasta que a todas las parejas se les haya revisado una primera parte de sus textos. Tercero: vuelta a empezar con otra ronda desde la primera pareja, con la segunda parte del texto. Cuarto: algunas parejas han necesitado más tiempo, que se les dedicará al final y, con esto, las dudas durante la coevaluación quedan aclaradas. Quinto: en 10 minutos has terminado, máximo 15, ellos han practicado sus conocimientos sin tener que enviar correos electrónicos de ida y vuelta y el profesor no tiene que corregir más en casa.

La coevaluación oral también es ágil. En grupos de dos o de tres, después de cada presentación, reflexionan sobre tres puntos fuertes y un punto débil de su expresión oral, es decir, lo que se ha hecho bien y por tanto aprendido, y lo que no han hecho tan bien y por tanto les queda por aprender de cara a la siguiente presentación, además de cómo lo conseguirán. Esta reflexión entre iguales tiene potencial para el fomento del aprendizaje e igualmente se termina en unos 10 minutos.

Pese a lo anterior, las siguientes impresiones dentro de la categoría “debilidades” apuntan a que es “poco útil”.

Con la coevaluación oral, a veces me sentí incómodo al escuchar los comentarios de los compañeros, recibí consejos, pero era lo que ya sabía, y, sí, los comentarios de los compañeros eran positivos (estudiante 37, cuestionario inicial).

Portfolio del profesor (extracto 6.2.12.): Es verdad que el nivel de reflexión no es tan profundo como con la autoevaluación o la tutoría, porque termina en menos tiempo. Habría que encontrar un equilibrio efectivo entre la coevaluación y las otras actividades de la propuesta didáctica.

La otra debilidad o punto débil de la coevaluación corresponde a su versión escrita, se engloba en las palabras clave “dudar del compañero” e indica que solo podría ser efectiva en cuanto al papel de corregir, pero no en cuanto al de ser corregido.

Estudiante 1: En cuanto a la coevaluación, yo sé que mis compañeros lo hacen lo mejor que pueden, pero yo nunca puedo saber si al final está bien. Sin embargo, cuando lo haces tú, yo sé que no te vas a reír de los errores. Con los otros dos

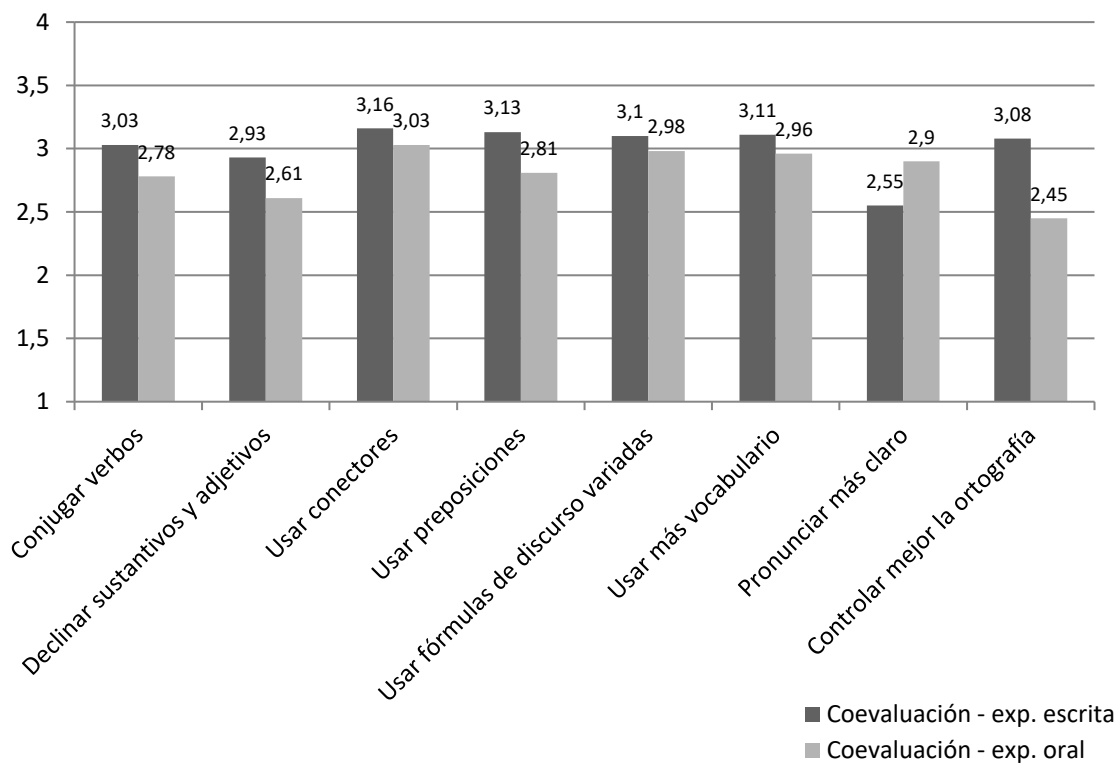
compañeros, yo nunca sabría, bien porque no lo saben o bien... porque no se lo toman en serio, no lo digo a mal...

Profesor: También la cuestión es si tú aprendes cuando corriges a la compañera.

Estudiante 1: Ah, entonces sí (2ª discusión, B1.2., CBS).

Pasando a los detalles sobre los aspectos formales que se vieron fomentados por la coevaluación, los ítems del gráfico 6.2.5. nos especifican cuáles fueron en la versión escrita y en la oral. Recordemos que el ítem “pronunciar más claro” solo se considerará para la coevaluación oral y “controlar mejor la ortografía” solo para la coevaluación escrita.

**Gráfico 6.2.5.: Comparación de medias de la coevaluación para el aprendizaje en el estudio empírico 5**



Al igual que para la autoevaluación, los ítems de la coevaluación recibieron mejores puntuaciones para la expresión escrita que para la oral, incluso en su mayoría entre 3 y 4 en la escala Likert (“bastante de acuerdo” y “muy de acuerdo”) excepto en el ítem “Pronunciar más claro”, obviamente. Este aspecto también se refleja en la regresión de la tabla 6.2.14.

En cuanto a la coevaluación oral, observamos en el gráfico 6.2.5. que las puntuaciones se encuentran muy por encima del nivel 2 (“poco de acuerdo”), salvo en el ítem “usar conectores”. El punto débil “era lo que ya sabía” (estudiante 37, cuestionario inicial) podría concordar con estas bajas puntuaciones. En cambio, las fortalezas “segunda opinión” y “ayuda recíproca” siempre aludían a la versión oral de la coevaluación, y no a la escrita.

Por último, anotemos de nuevo brevemente la correlación relativamente alta entre la expresión escrita y la oral para el aprendizaje mediante la coevaluación ( $r = ,402$ ;  $p < .01$ ), vista en la tabla 6.2.1. del anexo A. Añadamos a este respecto que las correlaciones entre ítems de aprendizaje para la coevaluación de la expresión escrita (tabla 6.2.15.) por un lado, y de la oral (tabla 6.2.16.) por otro, se encuentran, salvo algunas excepciones, en niveles relativamente altos, lo que indica una interrelación entre estos detalles del aprendizaje: cuanto más altos son algunos valores, más altos tienden a ser otros.

**Tabla 6.2.15.: Correlaciones entre ítems de aprendizaje para la coevaluación de la expresión escrita 20**

	Medidas de criterio	Conjugar verbos.	Declinar sustantivos y adjetivos.	Usar conectores.	Usar preposiciones.	Usar fórmulas de discurso variadas.	Usar más vocabulario.	Pronunciar más claro.	Controlar mejor la ortografía.
Medidas de criterio	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Conjugar verbos.	,570** 32%	-	-	-	-	-	-	-	-
Declinar sustantivos y adjetivos.	,627** 39%	,732** 53%	-	-	-	-	-	-	-
Usar conectores.	,564** 31%	,571** 32%	,546** 29%	-	-	-	-	-	-
Usar preposiciones.	,514** 26%	,603** 36%	,657** 43%	,833** 69%	-	-	-	-	-
Usar fórmulas de discurso variadas.	,474** 22%	,418** 17%	,321** 10%	,677** 45%	,612** 37%	-	-	-	-
Usar más vocabulario.	,575** 33%	,469** 21%	,423** 17%	,634** 40%	,660** 43%	,827** 68%	-	-	-
Pronunciar más claro.	,372** 13%	,370** 13%	,377** 14%	,298** 8%	,230* 5%	,242* 5%	,324** 10%	-	-
Controlar mejor la ortografía.	,529** 27%	,539** 29%	,747** 55%	,429** 18%	,514** 26%	,391** 15%	,497** 24%	,428** 18%	-

\*\*p < .01

\* p < .05

A este respecto, los porcentajes incluidos en las celdas con significación estadística nos indican la proporción en la que la varianza de un ítem determinado está más relacionada con el otro ítem que con cualquier otra causa. Más concretamente, el primer aspecto que destaca al visualizar las tablas 6.2.15 y 6.2.16. es que en la tabla 6.2.15. aparecen casi el doble de correlaciones altas (marcadas en gris) para la expresión escrita que para la expresión oral, en la tabla 6.2.16.

**Tabla 6.2.16.: Correlaciones entre ítems de aprendizaje para la coevaluación de la expresión oral 21**

	Medidas de criterio	Conjugar verbos.	Declinar sustantivos y adjetivos.	Usar conectores.	Usar preposiciones.	Usar fórmulas de discurso	Usar más vocabulario.	Pronunciar más claro.	Controlar mejor la ortografía.
Medidas de criterio	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Conjugar verbos.	,596** 35%	-	-	-	-	-	-	-	-
Declinar sustantivos y adjetivos.	,477** 22%	,695** 48%	-	-	-	-	-	-	-
Usar conectores.	,348** 12%	,487** 22%	,386** 14%	-	-	-	-	-	-
Usar preposiciones.	,342** 11%	,522** 27%	,456** 20%	,710** 50%	-	-	-	-	-
Usar fórmulas de discurso variadas.	,367** 13%	,317** 10%	,314** 9%	,631** 39%	,545** 29%	-	-	-	-
Usar más vocabulario.	,447** 19%	,457** 20%	,428** 18%	,607** 36%	,613** 37%	,757** 57%	-	-	-
Pronunciar más claro.	,260* 6%	,266* 7%	,408** 16%	,107* 1%	,107* 1%	,263* 6%	,289* 8%	-	-
Controlar mejor la ortografía.	,455** 20%	,333** 11%	,376** 14%	,308** 9%	,302** 9%	,271* 7%	,305** 9%	,031	-

\*\*p < .01

\* p < .05

Si visualizamos la situación de la coevaluación escrita, observamos a dos estudiantes con un texto frente a sí, texto que dispone de fronteras claras (el mismo papel) de las que ninguna palabra escapa y es, por ello, susceptible de ser observada y eventualmente corregida. Al estar obviamente todas las palabras de un texto interconectadas de algún modo, puede adquirir sentido el hecho de que cuanto más alto se puntúan unos ítems, más alto tienden a puntuarse otros también.

Por otro lado, si visualizamos la coevaluación oral, el escenario es otro: encontramos a un estudiante que acaba de terminar su breve presentación y, finalmente, su(s) compañero(s) valoran su rendimiento. Debido a que la coevaluación tiene lugar *a posteriori*, no resulta posible detenerse en aspectos formales concretos, ni relacionarlos unos con otros, lo que podría explicar que las correlaciones entre ítems en la tabla 6.2.16. ya no sean tan altas.

Para terminar, recopilaremos a modo de síntesis los datos más significativos de este análisis sobre la coevaluación en relación con el aprendizaje:

- a) La coevaluación escrita ofrece un marco espacial limitado (texto en papel), que permite incidir mejor en los detalles sobre aspectos formales que la coevaluación oral.
- b) La coevaluación escrita presenta la debilidad de que los estudiantes no siempre son capaces de solucionar errores entre sí, lo cual hace que la supervisión del profesor sea estrictamente necesaria.
- c) La coevaluación oral no permite incidir en detalles lingüísticos concretos, lo que concuerda con los últimos lugares que ocupa en las puntuaciones medias y en la regresión lineal. Sí ofrece, sin embargo, un marco útil para el asesoramiento entre iguales sobre el rendimiento que las otras formas de evaluación y retroalimentación no pueden ofrecer.
- d) Dicho asesoramiento de la coevaluación oral, con puntos débiles y fuertes y reflexión sobre estrategias, podría quedarse en un nivel superficial, lo que de nuevo requiere la supervisión del profesor.
- e) La coevaluación no consume tanto tiempo en cuanto a preparación y ejecución como la autoevaluación (fuera del aula) o la tutoría (en el aula), y sigue permitiendo la interacción en la lengua extranjera.

#### **6.2.2.6. Tutoría y aprendizaje**

Continuamos con los datos sobre la tutoría siguiendo el mismo esquema que con las otras dos actividades: breve recordatorio de su posición en las puntuaciones medias (del pretest y del posttest con 60 estudiantes que obtuvimos por defecto al realizar la regresión lineal con toda la muestra) y la regresión lineal, comentarios de los estudiantes, gráfico con puntuaciones

para cada ítem y correlaciones. Veremos las siguientes categorías y palabras clave para los datos cualitativos:

Categorías:	Fortalezas	Debilidades	Ítems
Palabras clave:	Profesor, aprender de los errores	Tiempo	Pronunciar más claro

Comenzamos con el breve recordatorio de los datos cuantitativos sobre la tutoría y el aprendizaje (tabla 6.2.17.).

**Tabla 6.2.17.: Recapitulación de datos cuantitativos sobre la tutoría 22**

Media <i>pretest:</i>		Media <i>postest:</i> con		Regresión lineal	
<i>prueba T</i>		60 est.			
5ª	Tutoría escrita	1ª	Tutoría escrita	3ª	Tutoría escrita
6ª	Tutoría oral	2ª	Tutoría oral	4ª	Tutoría oral

Al observar las medias del *postest* en la misma tabla 6.2.17., cabría esperar un mayor efecto de la tutoría en la regresión. A este respecto, se muestra seguidamente una reflexión del portfolio del profesor.

Portfolio del profesor (extracto 6.2.14.): Esto podría deberse a que las conclusiones que los estudiantes extraen por sí mismos sobre su propio aprendizaje, y las estrategias para fomentarlo, les resultan quizá más significativas que las que escuchan del profesor. Tiene sentido si consideramos que recordamos mejor aquello que realizamos nosotros mismos (y las conclusiones que de ello extraemos) que aquello de lo que hablamos con otros.

En consonancia con lo anterior, los datos cualitativos añaden algunos motivos por los que la tutoría fue destacada por los estudiantes. La categoría “fortalezas” contiene las palabras clave “profesor” y “aprender de los errores”. En los comentarios clasificados bajo la palabra clave “profesor”, los estudiantes otorgan valor a las intervenciones directas del profesor en su proceso de aprendizaje de forma “personalizada”, como vemos en la siguiente declaración del *pretest*, donde ya desde el inicio del periodo investigado se era consciente de por qué esta retroalimentación entrañaba potencial:

Opino que el aprendizaje de idiomas tiene que ser algo específico, ya que cada persona es diferente y le cuesta más trabajo realizar diferentes actividades o ejercicios. Por lo tanto, para un correcto aprendizaje de idiomas, opino que es



necesario en grupos reducidos y con tutorías personalizadas con el profesor (estudiante 32, *pretest*).

Efectivamente, cada estudiante tiene su propia interlengua y, desde el portfolio del profesor, se recuerda que solo con la autoevaluación escrita se consiguió incidir tan directamente en los errores propios de cada estudiante, como se aprecia a continuación.

Portfolio del profesor (extracto 6.2.15.): Con la tutoría escrita, al acompañar el proceso de escritura resultaba efectivo aclarar las dudas de forma personalizada en el momento en que surgían, e incluso podía remitirse al alumno a las páginas del libro donde se presentaba el tema en cuestión. En el caso de la autoevaluación escrita, las aclaraciones después de que el alumno se autocorrigiera no eran inmediatas, sino en diferido, pero incidían igualmente con gran precisión en las dificultades concretas de cada estudiante.

Bajo la misma palabra clave “profesor”, en otros comentarios se valora la reflexión conjunta sobre puntos débiles y fuertes y estrategias de aprendizaje con el profesor, como en “Ayuda mucho que el profesor dé consejos” (estudiante 10, cuestionario inicial) y en tres comentarios vistos en el epígrafe de la regresión lineal (6.2.2.2.): “Los compañeros no siempre dicen la verdad sobre la calidad de la presentación. El *feedback* del profesor es importante” (estudiante 4, cuestionario inicial), “Los comentarios del profesor me parecían más sinceros que los de los compañeros” (estudiante 9, cuestionario inicial) y “En las presentaciones, tendría que haber más *feedback* del profesor (en lugar de coevaluación)” (estudiante 27, *postest*). Para terminar con la categoría “fortalezas”, las segundas palabra clave son “aprender de los errores” y contienen el comentario “Aprendo de mis errores, por eso me gusta este *feedback*” (estudiante 4, *postest*).

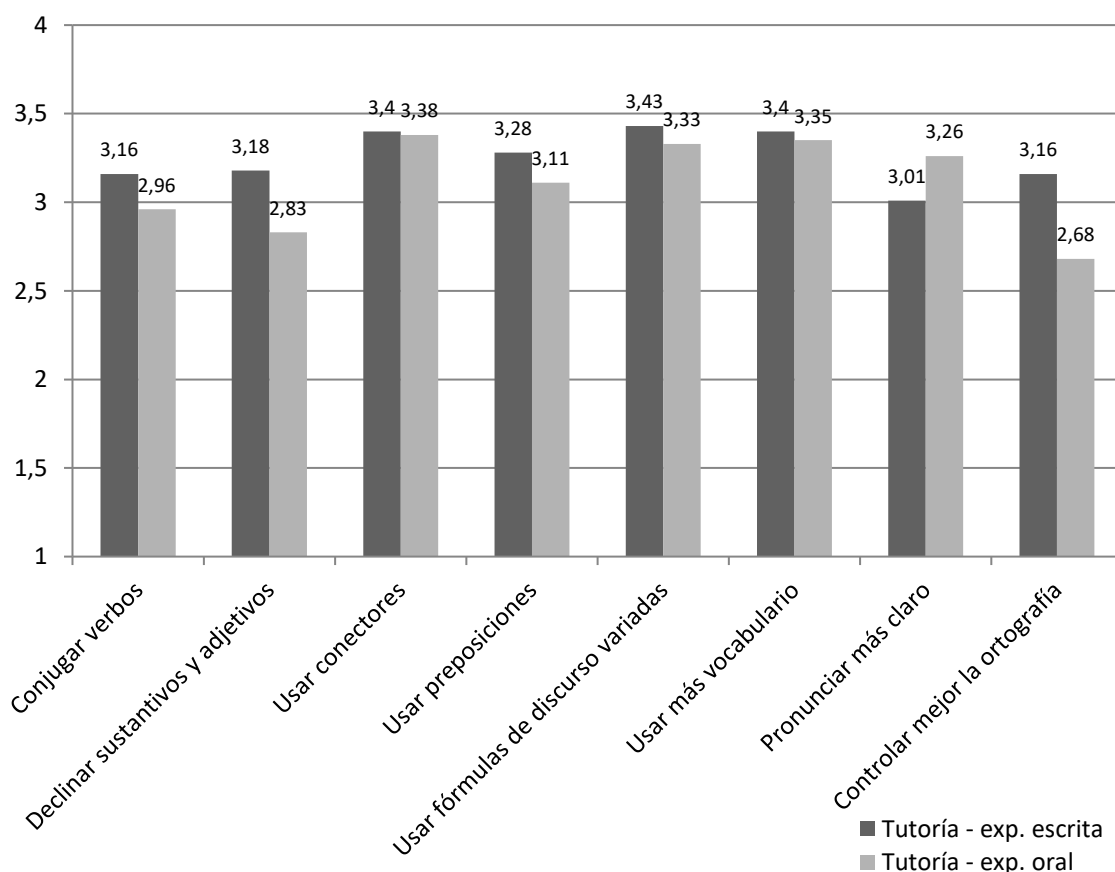
La categoría “debilidades” contiene la palabra clave “tiempo” y hace referencia a que la duración de la tutoría, ya sea en su versión escrita u oral, podría repercutir negativamente en la profundidad con la que se trabajan otros contenidos. La siguiente percepción desde el portfolio del profesor lo expresa así.

Portfolio del profesor (extracto 6.2.16.): En la expresión oral, las tutorías personalizadas con el profesor suponen la actividad de la propuesta didáctica que más tiempo de clase consume, aunque se pueda realizar también con grupos pequeños, en lugar de individualmente, y se pueda combinar con otra tarea que el resto de estudiantes realicen. Algo similar ocurre con la tutoría de la expresión escrita, ya que escribir un texto es una actividad compleja a nivel cognitivo, que además requiere consultas del estudiante. Por lo tanto, el texto para tutorizar debe ser corto.

Esto significa que quizá otras oportunidades para explotar otras actividades en mayor profundidad queden sacrificadas. Por otro lado, esta dedicación de tiempo a necesidades específicas de cada aprendiente (o de cada grupo reducido) podría ahorrar tiempo en otros procesos... En definitiva, parece sumamente importante planificar las tutorías durante el semestre de modo que no se pierda tiempo para contenidos y objetivos del curso, de lo contrario serían contraproducentes para el aprendizaje.

Pasando de lo general a lo específico, el gráfico 6.2.6. indica lo mismo que los gráficos 6.2.4. y 6.2.5. para la autoevaluación y la coevaluación respectivamente: la expresión escrita recibió puntuaciones más altas, excepto en el ítem “pronunciar más claro”.

**Gráfico 6.2.6.: Comparación de medias de la tutoría para el aprendizaje en el estudio empírico 6**



Nótese, además, que ningún ítem de aprendizaje en las otras dos actividades de la propuesta didáctica, ya fueran de la expresión escrita o de la oral, consiguió alcanzar puntuaciones de 3,4 puntos en la escala Likert, lo que aquí fue el caso de los ítems correspondientes a los conectores, las fórmulas de discurso y el vocabulario, todo ellos relacionados con el léxico.

Las anteriores valoraciones de los estudiantes bajo la categoría “fortalezas” concuerdan con las registradas bajo la categoría “ítems” que hacen referencia en esta ocasión directamente a

la pronunciación (palabras clave “pronunciar más claro”) con dos comentarios ya vistos en el apartado sobre la prueba T (*pretest-postest*, 6.2.2.1.).

Estudiante 7: La pronunciación, los acentos... [...] Cuando uno lo dice 10 veces mal y le ayudan, entonces me parece mejor como lo ha hecho usted, que usted nos ha dicho, oye, así no se hace, y nos ha hecho repetirlo y así uno luego se acuerda.

[...]

Estudiante 6: En cuanto a la pronunciación usted ha sido el primero que nos ha dicho cómo se pronuncia exactamente, como lo que hicimos la semana pasada con la D y la T (2ª discusión, A2.1, CBS).

Pese a las menciones específicas a la pronunciación y los acentos, las correlaciones entre los ítems apuntan a que, en realidad, los detalles que indican aprendizaje mediante la tutoría en este estudio estaban de nuevo relativamente interrelacionados, salvo en el caso de “Controlar mejor la ortografía”. Así lo indican las siguientes tablas 6.2.18. y 6.2.19., pero antes recordemos la correlación alta entre la tutoría de la expresión escrita y de la oral ( $r = ,528$ ;  $p < .01$ ), vista en la tabla 6.2.1. del apartado 6.2.1.1.2.1. (anexo A, palabra clave “combinación”).

**Tabla 6.2.18.: Correlaciones entre ítems de aprendizaje para la tutoría de la expresión escrita 23**

	Medidas de criterio	Conjugar verbos	Declinar sustantivos y adjetivos	Usar conectores	Usar preposiciones	Usar fórmulas de discurso	Usar más vocabulario	Pronunciar más claro	Controlar mejor la ortografía
Medidas de criterio	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Conjugar verbos	,417** 17%	-	-	-	-	-	-	-	-
Declinar sustantivos y adjetivos	,498** 24%	,761** 57%	-	-	-	-	-	-	-
Usar conectores	,508** 25%	,515** 26%	,545** 29%	-	-	-	-	-	-
Usar preposiciones	,528** 27%	,318** 10%	,520** 27%	,635** 40%	-	-	-	-	-

Usar fórmulas de discurso variadas	,427** 18%	,171	,240* 5%	,511** 26%	,481** 23%	-	-	-	-
Usar más vocabulario	,349** 12%	,172	,208	,397** 15%	,575** 33%	,743** 55%	-	-	-
Pronunciar más claro	,420** 17%	,293* 8%	,283* 8%	,358** 12%	,252* 6%	,560** 31%	,368** 13%	-	-
Controlar mejor la ortografía	,383** 14%	,365** 13%	,398** 15%	,148* 2%	,171	,166	,141	,170	-

\*\*p < .01

\* p < .05

Los valores marcados en gris en la tabla 6.2.18. destacan las correlaciones más altas entre ítems de la expresión escrita y se detectan de nuevo más correlaciones altas entre ítems para la expresión escrita que para la expresión oral (tabla 6.2.19.).

**Tabla 6.2.19.: Correlaciones entre ítems de aprendizaje para la tutoría de la expresión oral 24**

	Medidas de criterio	Conjugar verbos	Declinar sustantivos y adjetivos	Usar conectores	Usar preposiciones	Usar fórmulas de discurso	Usar más vocabulario	Pronunciar más claro	Controlar mejor la
Medidas de criterio	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Conjugar verbos	,525** 27%	-	-	-	-	-	-	-	-
Declinar sustantivos y adjetivos	,534** 28%	,784** 61%	-	-	-	-	-	-	-
Usar conectores	,505** 25%	,482** 23%	,470** 22%	-	-	-	-	-	-
Usar preposiciones	,473** 22%	,451** 20%	,570** 32%	,622** 38%	-	-	-	-	-

Usar fórmulas de discurso variadas	,298** 8%	,135	,206	,482** 23%	,509** 25%	-	-	-	-
Usar más vocabulario	,377** 14%	,160	,231* 5%	,453** 20%	,547** 29%	,801** 64%	-	-	-
Pronunciar más claro	,273* 7%	,265* 7%	,357** 12%	,346** 11%	,215* 4%	,295* 8%	,144	-	-
Controlar mejor la ortografía	,492** 24%	,420** 17%	,395** 15%	,036	,133	,009	-,060	,255* 6%	-

\*\*p < .01

\* p < .05

Como apuntamos en los apartados 6.2.2.4. y 6.2.2.5., este hecho puede deberse a que la expresión escrita proporciona un marco espacial y temporal estático, que permite detenerse en diferentes aspectos formales de la lengua (ítems) y trabajar en ellos de forma sincrónica, relacionándolos unos con otros. No es este el caso de la expresión oral, cuyo carácter efímero de sus diferentes aspectos formales durante la trayectoria del discurso permite únicamente la visión panorámica del conjunto al final. Es decir, en el caso de la expresión escrita, las mejoras se realizan en el momento, mientras que en la expresión oral tienen lugar *a posteriori*.

Concretamente, las mayores correlaciones en la expresión escrita tienen lugar entre aspectos gramaticales (declinar y conjugar) y entre aspectos léxicos (vocabulario y fórmulas de discurso, preposiciones y conectores). Este es exactamente el mismo caso en la expresión oral (tabla 6.2.19.).

Para concluir este apartado a modo de resumen de los datos más relevantes de la tutoría en relación con el aprendizaje, se puede afirmar que:

- a) La tutoría escrita siempre obtuvo posiciones más altas que la oral y destacan los ítems relacionados con el léxico sobre los de gramática.
- b) Las formas de tutoría vividas antes del estudio fueron las peor valoradas (*pretest*). En el presente estudio fueron las mejor valoradas (*postest*).
- c) Sin embargo, la regresión lineal las sitúa de forma más fiable en posiciones intermedias respecto a las medidas de criterio.

d) Aunque la tutoría es la actividad de la propuesta didáctica que más tiempo requiere en el aula, los estudiantes valoran la intervención directa del profesor en favor de la personalización del proceso de aprendizaje, destacando la reflexión sobre estrategias y la pronunciación.

#### **6.2.2.7. Synthesis of data on learning: specific factors on the didactic proposal**

In order to provide the reader with a recapitulation of the most significant data in terms of specific factors of ways to assess and provide feedback for learning, they are then synthesized by points. First we should remember the third research question:

RQ3: What specific factors of self-assessment, peer-assessment and mentoring for speaking and writing tasks influenced learning?

a) The three forms of assessment and feedback from this study received better ratings (without statistical relevance) in their written version than they did in their spoken version, in terms of learning.

b) Written mentoring was the best rated, followed by oral mentoring, due to personalized attention. Their weakness is that they require a lot of time in classroom sessions.

c) Oral self-assessment and written peer-assessment are ranked first and second by linear regression (criterion measures "I look for opportunities to practice" and "I work in general more on my Spanish") in terms of learning.

(d) In addition, the oral self-assessment and also its written version were considered more supportive of learning by the experimental group (independent sample T-test). This difference with statistical significance shows a more than moderate effect size.

e) However, when asked directly about the effect of partial marks on their learning at the end of the tests, informants tend to downplay them.

f) The difference in perceptions between d) and e) points to the students' belief that, in general, summative assessment does not influence the learning process. However, once the learning process was experienced with partial marks (written self-assessment) or simulations of presentations for the oral examination (oral self-assessment), and without the summative assessment in mind, the experimental group perceived that they had learned more.

g) Students do not perceive the activities of the didactic proposal as more or less effective in terms of learning than similar activities of previous semesters (dependent sample T-test).

### **6.3. Results about autonomy**

First, qualitative data will be presented, which will help us to understand which factors in the educational context around the tasks with assessment and feedback resulted in learner autonomy (section 6.3.1., annex B). Secondly, in section 6.3.2. more quantitative results will be provided to achieve a more detailed analysis for each task separately and its relation to autonomy. Thus, section 6.3. as a whole will show the data concerning research questions four and five.

#### **6.3.1. Autonomy: general factors around the didactic proposal (Annex B)**

This section has been moved as a whole to Annex B, for space reasons, so we will briefly present its objectives and synthesis. By general factors around formative assessment and instructional feedback we understand in this part of the analysis, on the one hand, the beliefs and experiences of the students about their autonomy at the beginning of the research period. On the other hand, we also understand the way in which they stated that they were autonomous in general during the period under research, without yet specifying what kind of assessment and feedback influenced them. This way, we will relate their beliefs and previous experiences with the evidence of autonomy in the period with the didactic proposal. The aim of this data set is to provide an introduction that first contextualizes the more in-depth analysis that will be conducted later on each form of assessment and feedback and its relationship to autonomy. To speed up the reading, we will now synthesize the most relevant information from the data analysis related to the fourth research question:

RQ4: What contextual factors around the assessment and feedback forms influenced autonomy?

- a) At the beginning of the study, most of the learning strategies (cognitive and social-affective) of which the students were most aware were those related to exposure to input, followed to a lesser extent by conversation with natives and, finally, work with peers.
- b) Few mentions referred to cognitive strategies of silent rehearsal with later production, use of media to store information and use of reference materials.
- c) During the period under research, however, some broadening and diversification was observed in terms of awareness of strategies available: exposure to input, conversation with natives and work with peers, which were inherent in peer-assessment, gave way to awareness of inference and rehearsal, the latter inherent to all writing and presentation tasks with assessment and feedback.

d) In addition, apart from the already mentioned use of reference materials, there are mentions referring to the awareness of experimentation strategies with new sentences and conscious application of rules.

e) Thus, considering only the most mentioned cognitive strategies, the students became aware of two more strategies than at the beginning of the research period. This was a strength of the didactic proposal as a whole.

f) As for the metacognitive strategies, the awareness of them at the beginning of the period was rather superficial. The forms of assessment and feedback in general, and self-assessment with mentoring in particular, had as one of their objectives the application of these metacognitive strategies. This was the other strength of the didactic proposal.

g) As for the weaknesses, the general work load of the academic contexts of the sample constituted an obstacle when it came to devoting time and effort to the Spanish subject. This subject increased the perception of overload, although it was not always considered inappropriate.

(h) The weakness of self-assessment, which lies in students' difficulty in detecting errors, suggests that this activity should be combined with peer-assessment and mentoring.

### **6.3.2. Autonomía: factores específicos sobre la propuesta didáctica**

En este tramo del análisis comenzaremos con la prueba T de muestras dependientes (*pretest-postest*), seguiremos con una clasificación de actividades por orden de eficacia (regresión lineal) y añadiremos el efecto de la evaluación sumativa en la propuesta didáctica. Como hasta el momento, el portfolio del profesor investigador desempeñará la función de matizar percepciones y datos numéricos. Tras exponer estos datos, se iniciará el análisis de datos sobre la autoevaluación, la coevaluación y la tutoría separadamente. Con ello se pretende mostrar los resultados pertenecientes a la quinta pregunta de investigación:

PI5: ¿Qué factores específicos de la autoevaluación, la coevaluación y la tutoría para tareas de expresión oral y escrita influyeron en la autonomía?

#### **6.3.2.1. Pretest-postest: influencia de la propuesta didáctica en la autonomía**

El objetivo de este apartado comprobar si las formas de evaluar y retroalimentar la expresión escrita y la expresión oral fueron percibidas como más o menos capaces de fomentar la autonomía que las vividas en cursos anteriores. Para comprobarlo, se mostrarán en primer lugar las partes de la prueba T de muestras dependientes sobre autonomía y, en segundo lugar, se mostrarán aquellos datos cualitativos que comparen explícitamente el periodo



investigado con cursos anteriores en cuanto a la autonomía mediante categorías y palabras clave.

Categoría: Comparación de la autonomía entre periodos  
 Palabras clave: Expresión escrita, expresión oral, implicación activa

La siguiente tabla 6.3.1. revela que ninguna actividad para la expresión escrita se percibió como más adecuada para fomentar la autonomía que en cursos anteriores. Lo observamos en la ausencia de significación estadística, que tampoco consigue detectar el *Wilconson signed-rank test* calculado para muestras inferiores a 30 informantes.

**Tabla 6.3.1.: Prueba T de muestras dependientes (*pretest-postest*). Expresión escrita y su influencia en la autonomía 25**

Variables		Media	Desviación estándar	t	Sig.	<i>Wilconson signed-rank test</i> . Sig.
Autoevaluación y autonomía	<i>Pretest</i>	3,18	,49	-1,170	,260	,197
	<i>Postest</i>	3,28	,50			
Coevaluación y autonomía	<i>Pretest</i>	2,73	,55	-,295	,771	,581
	<i>Postest</i>	2,76	,70			
Tutoría y autonomía	<i>Pretest</i>	2,80	,50	-,225	,826	,304
	<i>Postest</i>	2,84	,54			

\* $p < .05$

Debemos, pues, recurrir a los datos cualitativos con el objeto de clarificar alguna tendencia en términos de autonomía. Bajo la categoría “comparación de la autonomía entre periodos”, respecto a la “expresión escrita” (palabras clave) cabe recordar a la estudiante 9 cuando afirmó que “daba bastante igual, bastaba con estar sentado” (2ª discusión, A2.1, CBS), sugiriendo la implicación que exigía el periodo con la propuesta didáctica en comparación con “otros semestres”.

Estudiante 9: Y lo de los textos también me pareció muy bien, porque en otros semestres daba bastante igual, bastaba con estar sentado, pero aquí [en el periodo investigado] se ha aprendido más, porque es que ha sido tan diferente... (2ª discusión, A2.1, CBS).

En la misma línea, la estudiante 4 (2ª discusión, A2.1, CBS) lamentó que el tema de los acentos “se había descuidado”, lo que apunta a una mayor atención a los detalles de aspectos formales de la lengua meta que en periodos anteriores.

Estudiante 4: [...] Ha sido increíblemente difícil repetir todo y aprender de memoria dónde se pone el acento porque cuenta como error. Es muy difícil ahora porque el tema se había descuidado (2ª discusión, A2.1, CBS).

En cuanto a la expresión oral, la tabla 6.3.2. tampoco muestra significación estadística.

**Tabla 6.3.2.: Prueba T de muestras dependientes (*pretest-postest*). Expresión oral y su influencia en la autonomía 26**

Variables		Media	Desviación estándar	t	Sig.	<i>Wilconson signed-rank test</i> : Sig.
Autoevaluación y autonomía	Pretest	3,11	,44	-,926	,369	,569
	Postest	3,22	,47			
Coevaluación y autonomía	Pretest	2,80	,57	,121	,905	,736
	Postest	2,79	,52			
Tutoría y autonomía	Pretest	2,65	,56	-,703	,496	,070
	Postest	2,76	,74			

\* $p < .05$

Pero la estudiante 7 (2ª discusión, A2.1, CBS) se refería a los objetivos fijados tras la revisión de errores en su presentación, cuando el profesor le advirtió “oye, así no se hace” y le animó a “repetirlo”, lo que constituye la estrategia metacognitiva de la planificación. Recordemos que su intervención ya fue relevante en el tramo de datos sobre aprendizaje por el fragmento “así uno luego se acuerda”.

Estudiante 7: [...] Cuando uno lo dice 10 veces mal y le ayudan, entonces me parece mejor como lo ha hecho usted, que usted nos ha dicho, oye, así no se hace, y nos ha hecho repetirlo y así uno luego se acuerda (2ª discusión, A2.1, CBS).

En el caso del estudiante 3 (2ª discusión, A2.2, Dolmetscher), los fragmentos de su intervención relevantes en este tramo del análisis son “antes no tenía tanto vocabulario ni tantas reglas” y “tienes que pensar en cómo se combinan los sustantivos y adjetivos”, ya que implican la estrategia cognitiva de aplicar reglas conscientemente.

Estudiante 3: Por ejemplo, en la clase de francés que tomé antes no tenía tanto vocabulario ni tantas reglas, porque siempre lo hacíamos con papeles y nunca hablábamos, nunca era posible usarlo, no como aquí, que para estar al día, es

posible usarlo y todo el día tienes la sensación de haber aprendido algo... Y no como cuando solo tienes que leer y escribir, y estás mirando y escribiendo, sí, claro, lo aprendes, pero dos días después no sabes nada más, pero si tienes que usarlo, si tienes que pensar en cómo se combinan los sustantivos y adjetivos... Aquí es más libre, más fluido.

Profesor: ¿Estáis todos de acuerdo con esa visión?

Todos: Sí (2ª discusión, A2.2, Dolmetscher).

Por último, en las palabras clave “implicación activa” la estudiante 4 (2ª discusión, A2.1, CBS) recuerda que “en los otros cursos estábamos ahí sentados y ya está”, pero en el periodo investigado tenía “que participar de forma activa”, “teníamos que implicarnos activamente desde el principio y se nos animaba a ello”. Su compañera, la estudiante 5 (2ª discusión, A2.1, CBS), añade seguidamente que el esfuerzo en la asignatura de español había sido “más que antes”. Estos fragmentos podrían corresponder tanto a las estrategias cognitivas como a las estrategias metacognitivas y recuerdan al último párrafo del extracto 6.3.13. del portfolio del profesor (anexo, B, apartado 6.3.1.2.2.1., palabras clave “control del profesor”).

Estudiante 4: Es que aquí [en el periodo investigado] tienes que participar de forma activa y en los otros cursos estábamos ahí sentados y ya está, pero aquí teníamos que implicarnos activamente desde el principio y se nos animaba a ello (2ª discusión, A2.1).

Profesor: ¿Y os habéis tenido que esforzar mucho, ha sido demasiado trabajo? ¿Demasiado? ¿Adecuado según las circunstancias?

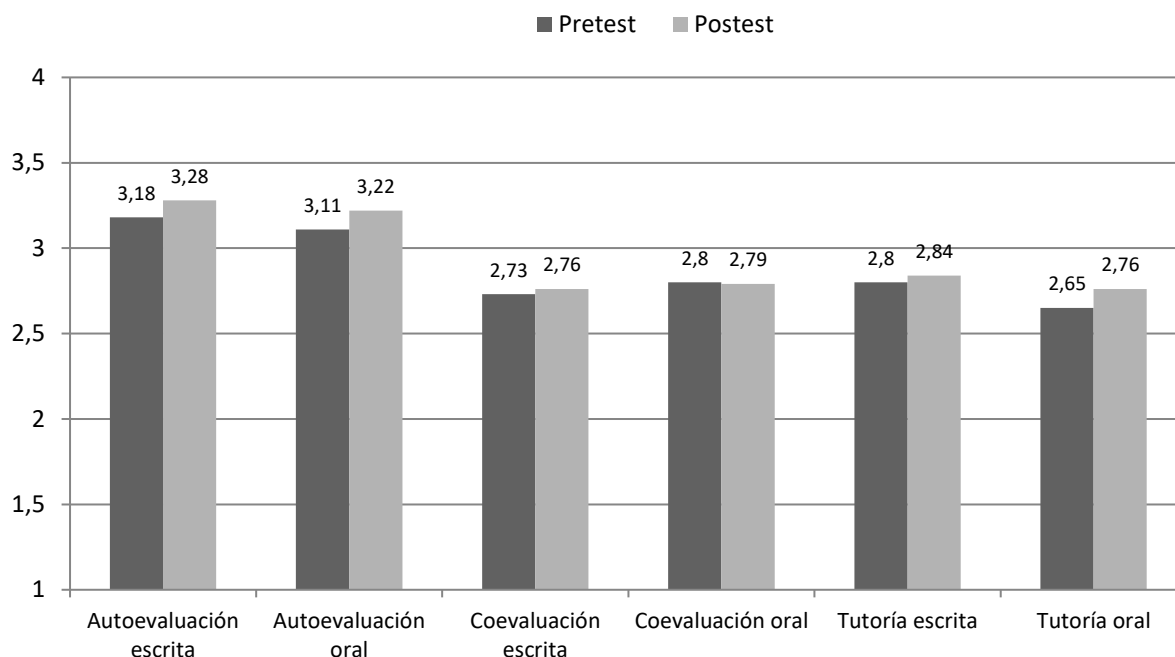
Estudiante 5: Adecuado, pero más que antes.

Todos: Sí (2ª discusión, A2.1, CBS).

Portfolio del profesor (extracto 6.3.13.): [...] podría extraerse la conclusión de que no parecen estar acostumbrados a reflexionar profunda y explícitamente sobre su propio proceso de aprendizaje y las maneras de fomentarlo por sí mismos.

En concordancia con los datos cualitativos, el primer aspecto que destaca en el gráfico 6.3.1. es que, en términos generales, la opinión de los estudiantes refleja que la autonomía se vio más fomentada en el periodo investigado (*postest*) que en cursos anteriores (*pretest*). El segundo aspecto es la notable diferencia de puntuaciones atribuidas en favor de la autoevaluación como actividad más capaz de fomentar la autonomía. En tercer lugar, la destreza oral destaca sobre la escrita en la autoevaluación y la tutoría, manteniendo puntuaciones muy similares en el caso de la coevaluación.

**Gráfico 6.3.1.: Comparación de medias de la prueba T (*pretest-postest*). Expresión escrita y oral con su influencia en la autonomía 7**



Tras observar y comentar el anterior gráfico 6.3.1., la tabla 6.3.3. ofrece una clasificación por medias de la efectividad de las actividades de la propuesta didáctica en términos de autonomía para el *pretest* y el *postest*, de una forma más visual. El resultado es que, si únicamente consideramos el orden de importancia concedida a cada actividad, los estudiantes concedieron aproximadamente el mismo peso a las actividades vividas antes y después del estudio.

**Tabla 6.3.3.: Clasificación por medias de la prueba T (*pretest-postest*). Expresión escrita y oral con su influencia en la autonomía 27**

Media <i>pretest</i> : prueba T		Media <i>postest</i> : prueba T	
1ª	Autoevaluación escrita	1ª	Autoevaluación escrita
2ª	Autoevaluación oral	2ª	Autoevaluación oral
3ª	Coevaluación oral y tutoría escrita	3ª	Tutoría escrita
4ª		4ª	Coevaluación oral
5ª	Coevaluación escrita	5ª	Coevaluación escrita y tutoría oral
6ª	Tutoría oral	6ª	

Como se ha especificado, las puntuaciones expuestas en el gráfico 6.3.1 y en la tabla 6.3.3. proceden de la prueba T de muestras dependientes, que se realizó con entre 11 y 23 estudiantes, dependiendo de la forma de evaluar y retroalimentar que marcaran como conocida en el *pretest*. Pues bien, al realizar la regresión lineal para la autonomía (6.3.2.2.) se pudieron utilizar casi todos los cuestionarios del *postest*, que finalmente fueron 60. Por tanto, las puntuaciones medias con 60 estudiantes, arrojadas por defecto por la regresión lineal, serán más fieles a la realidad y las mencionaremos en el resto del análisis.

Para terminar, con el objeto de facilitar una breve síntesis de lo expuesto en este apartado, se expondrá a continuación lo más destacable en cuanto la comparación de la autonomía en el periodo investigado respecto a periodos anteriores.

a) No existe significación estadística en la prueba T de muestras dependientes (*pretest-postest*). Así, en lo que respecta a la autonomía, no podemos afirmar que alguna forma de evaluar y retroalimentar fuera mejor valorada en el periodo investigado que en periodos anteriores.

b) Sin embargo, los datos cualitativos sí que sugieren que la autonomía se vio más fomentada en el periodo investigado con la propuesta didáctica que en periodos anteriores.

c) En concreto, la tutoría fue notablemente mejor valorada y la coevaluación peor valorada.

El próximo apartado, sobre la regresión lineal y la comparación entre las formas de evaluación y retroalimentación del estudio empírico, sí ofrecerá resultados estadísticamente relevantes.

### **6.3.2.2. Regresión lineal: *ranking* de actividades para la autonomía**

El objetivo de este apartado es comparar las seis actividades de la propuesta didáctica entre sí en cuanto a su eficacia para la autonomía. Para ello, se mostrará el grado en que la percepción de autonomía para cada actividad predice las medidas de criterio. La selección de datos cualitativos para este apartado corresponde únicamente a los comentarios en los que los estudiantes compararon explícitamente la efectividad de las formas de evaluar y retroalimentar para la autonomía y se expondrán en una categoría y tres palabras clave. En último lugar, las correlaciones entre actividades para la autonomía terminarán de matizar el análisis.

Categoría: Comparación en cuanto a la autonomía

Palabras clave: Mejor autoevaluación, mejor coevaluación, mejor tutoría

Para empezar con la expresión escrita, la regresión sitúa la coevaluación como la mayor predictora de las medidas de criterio, seguida de la tutoría y la autoevaluación. En concreto, multiplicando los  $R^2$  por 100 obtenemos la proporción en que cada actividad de evaluación y retroalimentación se relaciona con dichas medidas de criterio, que es de 48%, 47% y 42% por orden de importancia. El coeficiente estandarizado  $\beta$  revela qué actividad realiza la mayor contribución exclusiva a explicar las medidas de criterio. Obsérvese que las diferencias en importancia para la autonomía no son especialmente acusadas en el caso de la expresión escrita en la tabla 6.3.4.

**Tabla 6.3.4.: Regresión lineal con las formas de evaluación y retroalimentación de la expresión escrita 28**

Esocr. - Autonomía	$R^2$	$R^2$ ajustado	Coefficiente estandarizado $\beta$	t	Sign.
Coevaluación	,480	,471	,693	7,31	,000
Tutoría	,470	,461	,686	7,17	,000
Autoevaluación	,425	,415	,652	6,54	,000

\*\* $p < .001$

Por otro lado, las opiniones de los alumnos (palabras clave “mejor autoevaluación”) posicionan la autoevaluación de la expresión escrita como más efectiva, como se observa en “Al escribir un texto, se concentra uno más en la gramática y las reglas y conjugaciones” (estudiante 39, *postest*) y en otros dos comentarios que ya fueron expuestos y vuelven a adquirir relevancia en este apartado: “A mí lo que más me ha ayudado de las tareas era la parte en la que teníamos que enviar tareas por correo electrónico. Ahí me di cuenta de que progresé mucho en pensar en español, reflexionar sobre cómo construir las frases” (estudiante 2, 2ª discusión, A2.2, Wuppertal B) y “[...] en casa, no sé, tengo la posibilidad de buscar palabras y de mejorar también los textos más que en el curso [...]” (estudiante 3, 2ª discusión, B2.1, Bonn).

Las diferencias entre la regresión lineal y los comentarios radican en que se trata de análisis distintos. Obsérvese que las medidas de criterio reflejan el objetivo principal de esta investigación, a saber, el grado en que la motivación de los estudiantes les lleva a aprender más de forma autónoma, lo que supone un enfoque más global que el específico de valorar exclusivamente la autonomía mediante puntuaciones y comentarios.

Para la destreza oral (tabla 6.3.5.), la regresión lineal sitúa la autoevaluación como la mayor predictora de las medidas de criterio, seguida de la tutoría y la coevaluación. Este dato concuerda con el esfuerzo extra que implica la elaboración y práctica de una presentación, además de la posterior reflexión sobre errores, puntos débiles y puntos fuertes detectados mediante la escucha de la presentación grabada, junto a la consideración de posibles objetivos de aprendizaje basados en dicha reflexión, para aplicarlos en futuras presentaciones. De hecho, ninguna forma de evaluación y retroalimentación de la propuesta

didáctica ha alcanzado un coeficiente estandarizado  $\beta$  tan alto ( $,759$ ), ni desde el enfoque del aprendizaje (tablas 6.2.6. y 6.2.7.), ni considerando la motivación (tablas 6.4.5. y 6.4.6.). Es más, si multiplicamos el  $R^2$  por 100, apreciamos que la autoevaluación oral justifica el 57% de las medidas de criterio, 13 puntos porcentuales por encima de la tutoría y 23 puntos por encima de la coevaluación de la expresión oral. Un comentario del cuestionario inicial bajo las palabras clave “mejor autoevaluación” lo refleja con la palabra afín “más”: “Es posible obtener mucha información cuando me veo en vídeo presentando. Cuando veo mi presentación, veo más claramente aspectos para mejorar” (estudiante 42, cuestionario inicial).

**Tabla 6.3.5.: Regresión lineal con las formas de evaluación y retroalimentación de la expresión oral 29**

Oral - Autonomía	$R^2$	$R^2$ ajustado	Coefficiente estandarizado $\beta$	t	Sign.
Autoevaluación	,576	,569	,759	8,87	,000
Tutoría	,474	,465	,689	7,23	,000
Coevaluación	,347	,336	,589	5,55	,000

\*\* $p < .001$

Entre las formas de evaluación y retroalimentación de la expresión oral, la tutoría es situada en segundo lugar por la regresión lineal en la tabla 6.3.5.y, de modo similar, es igualmente la tutoría oral la actividad que más menciones recibe en los datos cualitativos (palabras clave “mejor tutoría”): “Con la tutoría oral es más privado y con una conclusión sobre nuestro estilo al hablar, puedo usar los comentarios y he recibido muchas retroalimentaciones positivas” (estudiante 49, cuestionario inicial), “Sabía uno luego mejor cómo estructurar la presentación y se sentía más seguro” (estudiante 50, cuestionario inicial) y “Tutoría: los comentarios del profesor me parecían más sinceros que los de los compañeros” (estudiante 9, cuestionario inicial).

La coevaluación oral queda en el último lugar en la regresión lineal (tabla 6.3.5.), pero dos comentarios (palabras clave “mejor coevaluación”) le otorgan valor por aportar más puntos de vista: “Creo que podemos saber más de otras personas sobre qué podemos hacer mejor” (estudiante 48, *postest*) y “Se enteraba uno de qué se podía mejorar. Entonces se estaba más preparado para la presentación definitiva” (estudiante 51, cuestionario inicial). A este respecto, el extracto 6.3.15. del portfolio del profesor ofrece concordancias tanto con las palabras clave “mejor coevaluación” como con la tabla 6.3.6.

Portfolio del profesor (extracto 6.3.15.): En cuanto a la reflexión y la aplicación de estrategias de aprendizaje, la coevaluación de la expresión oral destaca como la más superficial. Los tres puntos positivos y la propuesta de mejora que recibe el alumno cuya presentación valoran sus compañeros son muy útiles por la

diversidad de puntos de vista añadidos al propio y al del profesor y, por supuesto, refuerzan la percepción de éxito. Sin embargo, por tratarse de la expresión oral, efímera en sí misma, no resulta posible captar los errores y reflexionar sobre su corrección, lo que sí sucede con el resto de actividades de la propuesta didáctica, sino que la impresión reflejada en la retroalimentación y la evaluación es más global. De cualquier modo, también es interesante e importante obtener una visión global del propio rendimiento, que complemente y recuerde la más concreta de la autoevaluación y la tutoría.

Por último, a continuación se mostrará una representación más visual de la regresión lineal de este apartado: primero, mediante un *ranking* con las seis actividades por orden de relación con las medidas de criterio (tabla 6.3.6.); y segundo, mediante el mismo *ranking* por separado para la expresión escrita y para la expresión oral (gráfico 6.3.2.).

**Tabla 6.3.6.: *Ranking* de actividades y autonomía por relación con las medidas de criterio 30**

1ª	Autoevaluación oral
2ª	Coevaluación escrita
3ª	Tutoría oral
4ª	Tutoría escrita
5ª	Autoevaluación escrita
6ª	Coevaluación oral

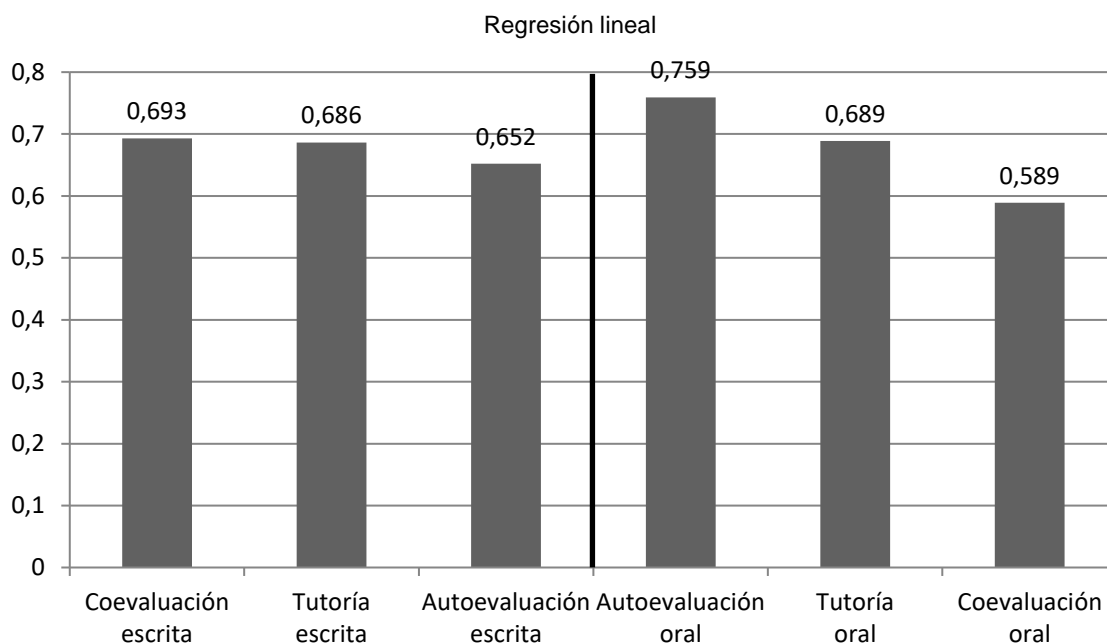
Medidas de criterio:

“Busco oportunidades para practicar”

“Trabajo en general más en mi español”



**Gráfico 6.3.2.: Regresión lineal y ranking de actividades para la autonomía en la expresión escrita en comparación con la expresión oral 8**



Llegados a este punto, cabe considerar la significación estadística de los datos cuantitativos de la tabla 6.3.7., según los cuales la práctica totalidad de las correlaciones entre las actividades son altas (marcadas en gris), a excepción de una moderada. Cada combinación de formas de evaluar y retroalimentar en una celda nos muestra que, si los estudiantes percibieron una forma como efectiva en términos de autonomía, también tuvieron una percepción similar para la otra forma, es decir, están relacionadas. Concretamente, el tamaño del efecto en cada celda indica el porcentaje en que una forma está más relacionada con la otra que con factores ajenos a ambas.

**Tabla 6.3.7.: Correlaciones entre autoevaluación, coevaluación y tutoría de la expresión escrita y la oral en términos de autonomía 31**

	Escr. Autoeval. Autonomía	Escr. Coeval. Autonomía	Escr. Tutoría Autonomía	Oral Autoeval. Autonomía	Oral Coeval. Autonomía	Oral Tutoría. Autonomía
Escr. Autoeval. Autonomía	-	-	-	-	-	-
Escr. Coeval. Autonomía	,749** 56%	-	-	-	-	-
Escr. Tutoría	,767** 58%	,796** 63%	-	-	-	-

Autonomía						
Oral Autoeval. Autonomía	,519** 26%	,565** 31%	,622** 38%	-	-	-
Oral Coeval. Autonomía	,404** 16%	,553** 30%	,616** 37%	,711** 50%	-	-
Oral Tutoría Autonomía	,610** 37%	,560** 31%	,748** 55%	,744** 55%	,761** 57%	-

\*\*p < .01

\*p < .05

Por consiguiente, volviendo a la diversidad de enfoques que aportan la regresión lineal, los datos cualitativos y las correlaciones, podría ser de interés considerar que probablemente sea la combinación de formas lo que aporte una eficacia extra a cada una, como ya vimos en 6.2.1.1.2.1. (anexo A, palabra clave “combinación”) y en 6.2.2.2. (Regresión lineal: *ranking* de actividades para el aprendizaje).

Para finalizar, a continuación se ofrecerá una síntesis de lo más relevante de este apartado:

a) La autoevaluación oral y la coevaluación escrita son las más relacionadas con las medidas de criterio. Este dato coincide con la regresión lineal realizada para el aprendizaje.

b) La tutoría, tanto oral como escrita, es situada en puestos intermedios respecto a las otras dos actividades, y su versión oral es la más comentada. En el *postest* (60 informantes) la sitúan en las posiciones segunda (escrita) y tercera (oral). Estos datos son similares en el mismo apartado correspondiente al aprendizaje (6.2.2.2.)

c) La coevaluación oral es la que menos se relaciona con las medidas de criterio.

d) Sin embargo, las altas y numerosas correlaciones entre formas de evaluación y retroalimentación para la autonomía apuntan a una combinación entre ellas como factor para su efectividad, ya que cuanto mejor se valoran unas, mejor tienden a valorarse las otras.

En el próximo apartado pasaremos a analizar qué influencia ejerció la evaluación sumativa en la autonomía.

### 6.3.2.3. Evaluación sumativa y autonomía

En este apartado, observaremos la relevancia estadística de la diferencia en las puntuaciones atribuidas a las tareas con evaluación y retroalimentación con notas parciales (grupo experimental) respecto a las que no estuvieron sujetas a notas parciales (grupo control). En

segundo lugar, se analizará la relación que mantienen los datos cualitativos con la diferencia mencionada. Estos datos cualitativos se clasificarán como sigue:

Categoría:	Evaluación sumativa y autonomía
Palabras clave:	Es un impulso, solo para el examen, se toma más en serio

La tabla 6.3.8. indica que el grupo experimental percibió que la evaluación sumativa en las tareas con evaluación y retroalimentación de la expresión escrita influyó tanto o más en la autonomía que la ausencia de ella. No obstante, dicha influencia no resultó en una significación estadística que verdaderamente diferenciara al grupo experimental del grupo control.

**Tabla 6.3.8.: Prueba T de muestras independientes en expresión escrita, sumativa - no sumativa 32**

Escala		Media	Desviación estándar	t	Sig.
Autoevaluación y autonomía	No sum.	2,94	,54	-1,65	,100
	Sum.	3,13	,44		
Coevaluación y autonomía	No sum.	2,91	,57	-,01	,986
	Sum.	2,91	,53		
Tutoría y autonomía	No sum.	2,98	,57	-,82	,412
	Sum.	3,09	,48		

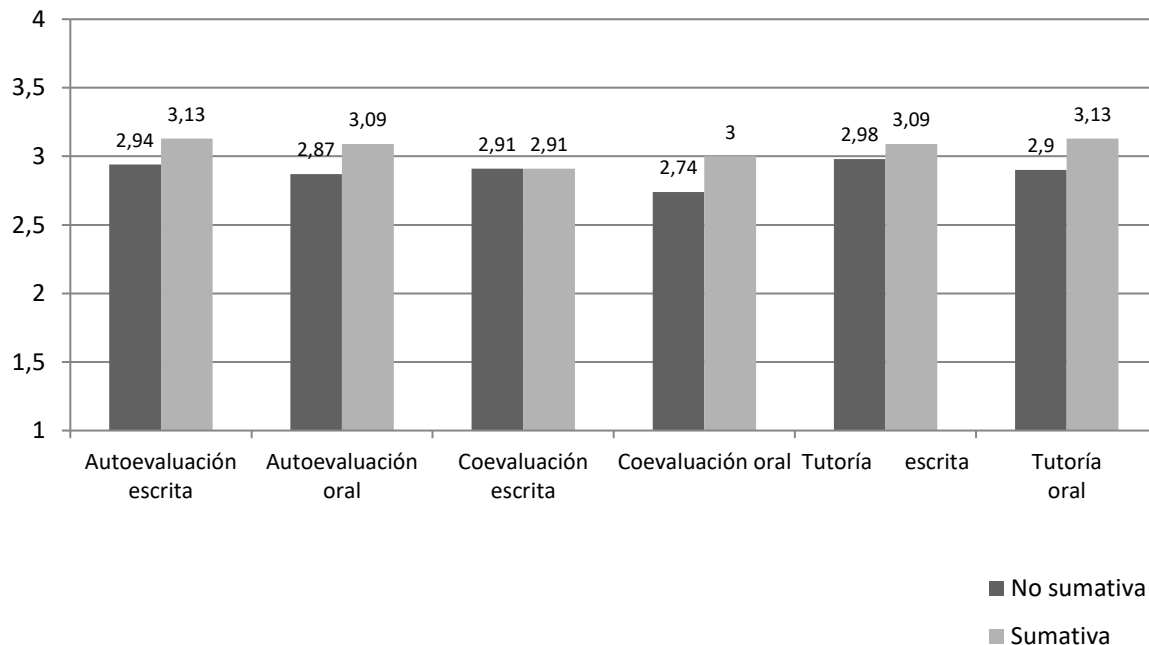
Para la expresión oral, en la tabla 6.3.9. se detectan mayores puntuaciones en la escala Likert del *postest* para todas las actividades. Además, la tutoría de la expresión oral sujeta a evaluación sumativa destaca por su significación estadística de alcance moderado, es decir, un 6% de la varianza se debe a la evaluación sumativa. Seguidamente, el gráfico 6.3.3. muestra las proporciones con mayor claridad visual.

**Tabla 6.3.9.: Prueba T de muestras independientes en expresión oral, sumativa - no sumativa 33**

Escala		Media	Desviación estándar	t	Sig.
Autoevaluación y autonomía	No sum.	2,87	,55	-1,63	,108
	Sum.	3,09	,39		
Coevaluación y autonomía	No sum.	2,74	,53	- 1,94	,052
	Sum.	3,00	,50		
Tutoría y autonomía	No sum.	2,90	,54	-1,82	,038*
	Sum.	3,13	,33		

\*p < .05

**Gráfico 6.3.3.: Comparación de medias para cada actividad en la autonomía, con y sin evaluación sumativa**



La mayor puntuación generalizada por parte del grupo experimental, y en concreto la significación estadística de la tutoría oral, concuerdan con los datos cualitativos que se expondrán seguidamente bajo la categoría “evaluación sumativa y autonomía” y las palabras clave “es un impulso”, “solo para el examen” y “se toma más en serio”.

Las primeras palabras clave “es un impulso” contienen comentarios a favor de notas parciales por el esfuerzo en la asignatura de español, como sugieren la estudiante 6 y, además, el estudiante 2 (2ª discusión, B1.1, EUFH).

Estudiante 2: Claro que puede uno prepararse en casa, pero quizás lo que se puede hacer durante la fase de prácticas es que se pregunta el vocabulario a los estudiantes, quizá al principio de cada hora, da igual si al final es parte de la nota o no, pero que los estudiantes de verdad tengan que prepararse para cada día de clase, leerse el vocabulario, la gramática de la lección anterior, no sé, algo así, pero que se nos ponga bajo presión cada día de clase, aunque sea estresante, pero ayuda, creo.

Profesor: ¿Y tú crees que de verdad te vas a sentar en casa a aprenderte el vocabulario?

Estudiante 2: Si forma parte de la nota final, sí. Si no, difícil. Si es un 50% de la nota, puede ser difícil, pero si uno dice, bueno, 10 o 20%, es ya un impulso para decir vale, me siento un fin de semana y estudio español una hora.

Profesor: Se puede proponer.

Estudiante 6: Como el español es un idioma que no se usa en las prácticas, se puede hacer una repetición corta al principio del trimestre de lo que se hizo para que uno pueda embarcarse, porque cuando se empieza directamente, tres meses y tres lecciones, es muy justo. Y al principio es como que, uy, qué hicimos el trimestre anterior, qué no... Quizá junto con un test de vocabulario (2ª discusión, B1.1, EUFH).

Las segundas palabras clave “solo para el examen” contienen dos comentarios que sugieren la inversión de esfuerzo en la asignatura “solo” con el objetivo de superar pruebas de evaluación sumativa: “Si tuviera el doble de horas de clase a la semana, haría bastante más, pero así solo me preparo para el examen” (estudiante 4, 1ª discusión, B1.1, CBS B). Otro extracto más extenso (estudiante 3, 1ª discusión, A2.1, CBS) fue relevante en 6.3.1.2.2.1. (anexo B, palabras clave “control del profesor”).

Estudiante 3: Lo que podemos hacer, en vez de esos ejercicios para completar, que me parece que son más que nada para aquí en la clase, es que decimos que cada uno se aprende 15 palabras para la semana siguiente y usted las pregunta. No tiene que ser estricto con nota, pero así cada uno sabe que esto es de lo que se tiene que acordar, porque si no, por ejemplo, yo solo me aprendo las palabras para el examen (1ª discusión, A2.1, CBS).

El siguiente motivo por el que los estudiantes afirmaron que preferían recibir notas parciales durante el periodo lectivo lo constituye las terceras palabras clave “se toma más en serio”: “Cuando no se ponen notas, no tiene uno una escala en la que basar su nivel. En mi opinión, eso lleva a que la tarea no se tome tan en serio” (estudiante 37, *pretest*), “Las tareas que hago en casa las hago con mucha más concentración” (estudiante 38, *pretest*) y “Cuando me ponen nota, me esfuerzo más, para tener una nota buena. Aprendería más porque me concentraría más en la tarea para tener buena nota” (estudiante 34, *pretest*).

Con el objetivo de ofrecer una síntesis de este apartado, a continuación pasamos a resumir los datos más relevantes:

a) La tutoría de la expresión oral muestra significación estadística de alcance moderado: el grupo experimental se diferenció del grupo control en esta actividad, respecto al fomento de la autonomía.

b) En concordancia, los estudiantes perciben en todos los comentarios que la evaluación sumativa supone un impulso a la hora de dedicar tiempo y esfuerzo a las tareas, ya sean con evaluación y retroalimentación o sin ellas. Es más, no han trascendido datos cualitativos en contra de las notas parciales o simulaciones de exámenes orales como fomento de la autonomía.

c) Dichos datos cualitativos concuerdan con las mejores puntuaciones del grupo experimental para todas las formas de evaluación y retroalimentación de la propuesta didáctica, puntuaciones que no registran significación estadística (debido a sus limitaciones en cuanto al número de participantes) y, por tanto, solo merecen mención como añadido a los datos cualitativos.

d) Así pues, la propuesta didáctica de combinar evaluación formativa y sumativa surtió un efecto positivo en la percepción de autonomía especialmente a través de la tutoría de la expresión oral.

En los tres apartados sucesivos se analizarán las actividades de la propuesta didáctica por separado en términos de autonomía.

#### 6.3.2.4. Autoevaluación y autonomía

En primer lugar, se expondrá una breve recapitulación de la importancia de la autoevaluación, según las puntuaciones medias en los *tests* y la posición en la regresión lineal (tabla 6.3.6.). Les seguirán los datos cualitativos sobre autoevaluación y su influencia en la autonomía, clasificados por categorías y palabras clave.

Categoría:	Fortalezas	Debilidades	Ítems
Palabras clave:	Autodiagnóstico, reflexión metalingüística, fijación de objetivos	Tiempo, dificultad para identificar errores	Encuentro problemas y busco soluciones, puedo corregir mis propios errores, reflexiono sobre mis logros y fracasos

Observemos, en primer lugar, los datos cuantitativos ya analizados en los apartados anteriores sobre la autoevaluación y la autonomía.

**Tabla 6.3.10.: Recapitulación de datos cuantitativos sobre autoevaluación y autonomía 34**

Media <i>pretest</i> : prueba T		Media <i>postest</i> : con 60 estudiantes		Regresión lineal	
1ª	Autoevaluación escrita	1ª	Autoevaluación escrita	1ª	Autoevaluación oral
2ª	Autoevaluación oral	4ª	Autoevaluación oral	5ª	Autoevaluación escrita

Pasando al análisis cualitativo, bajo la categoría “fortalezas” de la autoevaluación en cuanto a la autonomía, se puede observar que, antes de que una autoevaluación o autocorrección propiamente dichas tengan lugar, ocurre un “autodiagnóstico” (palabra clave): “Era práctica porque es una prueba de hablar en frente de la clase” (estudiante 25, *postest*). La consecuencia de poner a prueba conocimientos, la expresa la estudiante 6 (2ª discusión, B2.1, Bonn): “No me daba cuenta de todos los errores que hacía”.

Al autodiagnóstico le sigue la “reflexión metalingüística” (palabras clave), como nos revela la estudiante 2 (2ª discusión, A2.2, Wuppertal B) en su intervención ya vista en 6.3.1.1.1.5. (anexo B).

Estudiante 2: A mí lo que más me ha ayudado de las tareas era la parte en la que teníamos que enviar tareas por correo electrónico, por ejemplo, la lectura del cómic, que había que leerlo y escribir las respuestas. Ahí me di cuenta de que progresé mucho en pensar en español, reflexionar sobre cómo construir las frases (2ª discusión, A2.2, Wuppertal B).

De modo similar, la autoevaluación como marco para la reflexión metalingüística puede allanar el terreno hacia la “fijación de objetivos” (palabras clave), cómo lo formula la estudiante 5 ya expuesta en 6.3.1.1.3.2. (anexo B).

Estudiante 5: [...] no sé, al principio era para aprender también la gramática revisada, pero al hacerlo me he dado cuenta de que me fijo más objetivos y me ha parecido más difícil hablar.

Profesor: ¿Porque te autocontrolas? ¿Cosa que antes no hacías?

Estudiante 5: Sí, me parece que sí.

Profesor: ¿Os autocontroláis todos cuando habláis? [La mitad asiente].

Estudiante 5: Más que antes, pero a veces me bloqueo con eso (2ª discusión, B2.1, Bonn).

Por otra parte, la categoría “debilidades” nos recuerda que la inversión de “tiempo” (palabra clave) fuera del aula volvió a considerarse como “más [...] de lo normal”: “Aunque ha costado más tiempo de lo normal, lo podía hacer en casa” (estudiante 54, *postest*) y “Llevó mucho

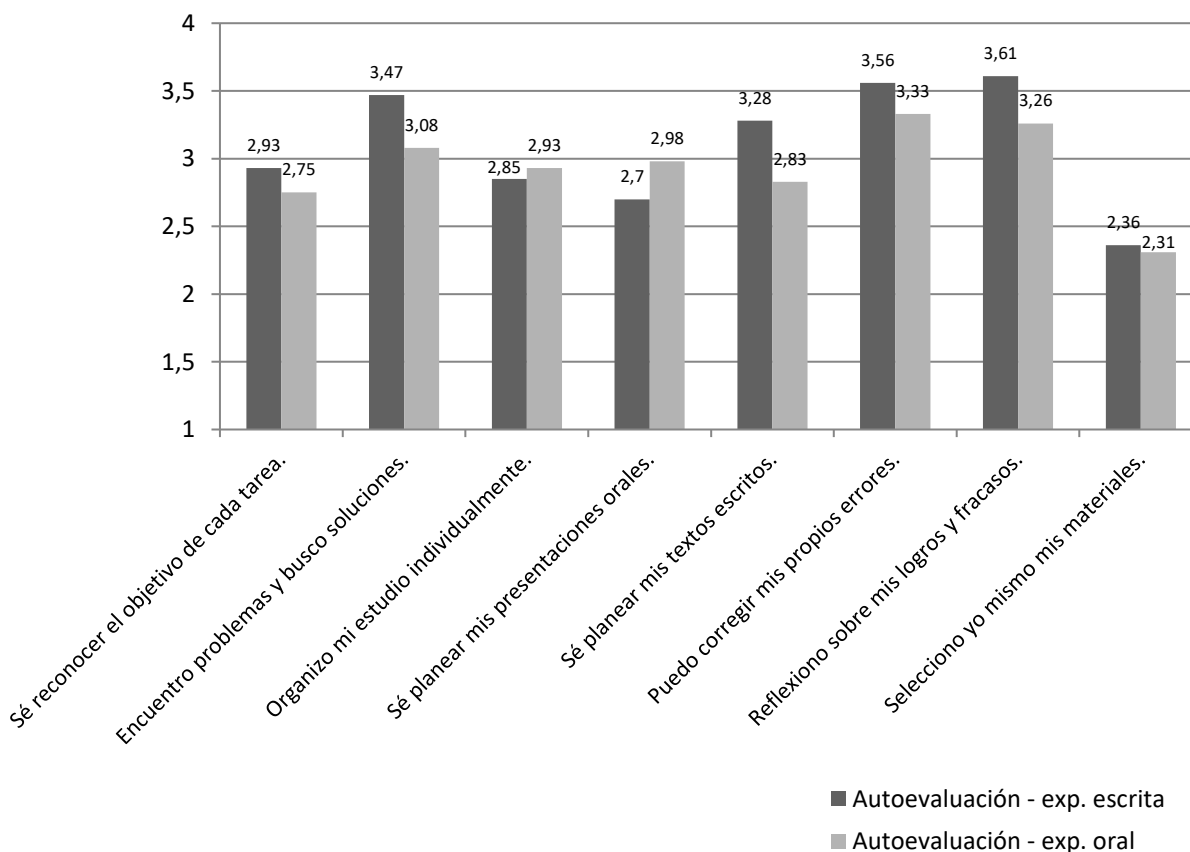
tiempo, pero valió la pena el esfuerzo: ahora me siento más seguro” (estudiante 60, cuestionario inicial). En el portfolio del profesor también se registró la debilidad del tiempo.

Portfolio del profesor (extracto 6.3.17.): Además, es una lástima que algunos estudiantes envíen un texto, reciban la marcación de errores y nunca envíen la autocorrección. Cabe sospechar que se deba al tiempo que otra vez necesitan para la segunda parte de la tarea.

La última posible debilidad de la autoevaluación es la “dificultad para identificar errores” (palabras clave): “Con la autoevaluación escrita, a veces no podía identificar mis errores” (estudiante 51, *postest*).

Pasando a un nivel de análisis en mayor profundidad, véase en los ítems del gráfico 6.3.4. que la autoevaluación de la expresión escrita obtuvo en general mayores puntuaciones que la autoevaluación de la expresión oral.

**Gráfico 6.3.4.: Comparación de medias de la autoevaluación para la autonomía en el estudio empírico 10**



Más concretamente, el ítem con menor puntuación es “selecciono yo mismo mis materiales”, lo que concuerda con la palabra clave “tiempo” como debilidad de la autoevaluación y la autonomía en el presente apartado. Por otro lado, tres de los ítems destacan para ambas destrezas y son los tres a los que se han podido atribuir más comentarios bajo la categoría



“ítems”: “encuentro problemas y busco soluciones”, “puedo corregir mis propios errores” y “reflexiono sobre mis logros y mis fracasos” (palabras clave).

Los comentarios atribuibles al ítem “encuentro problemas y busco soluciones” (palabras clave) son dos: “[...] pensar otra vez sobre los errores y encontrar la posibilidad de expresar lo que quiero decir” (estudiante 35, cuestionario inicial) y “Se ve uno a sí mismo y puede evaluar qué quiere hacer mejor la próxima vez” (estudiante 60, *postest*).

Respecto a las palabras clave correspondientes al ítem “puedo corregir mis propios errores”, en la intervención del estudiante 4 (2ª discusión, B1.1, EUFH) se aprecia la eficacia de la autoevaluación de la expresión escrita.

Profesor: ¿Y os ha ayudado? ¿El texto que me habéis enviado que teníais que corregir vosotros mismos? ¿Recordáis?

Estudiante 4: Sí, hay un par de cosas del texto definitivo que he podido corregir por haber hecho el texto de prueba.

Estudiante 5: Yo también he prestado atención a los acentos.

Profesor: Recibisteis una fotocopia de acentos, ¿no? Así que habéis prestado atención a los acentos [asienten].

Estudiante 5: Mucho (2ª discusión, B1.1, EUFH)

Otros tres comentarios continúan en la misma línea: “Mis mejoras en los textos que entregué me motivaron mucho. Así aprendía mucho y estaba motivado para ampliar mis conocimientos de español” (estudiante 30, *postest*), “Autoevaluación oral: reconocer mis errores y poder corregirlos me ha gustado y motivado mucho” (estudiante 36, *postest*), y “Se pueden comparar los errores, ver los errores bien para su corrección y mejorar” (estudiante 47, *postest*).

El tercer y último de los ítems más destacados para la autoevaluación en relación con la autonomía es “Reflexiono sobre mis logros y fracasos” (palabras clave): “Pude aprender de mis propios errores y ver cómo mejoré. Eso motiva” (estudiante 7, *postest*) y “Con la autoevaluación escrita veo los errores que repito” (estudiante 47, cuestionario inicial), “Puedo ver mis puntos débiles y fuertes. Conozco mis fortalezas y qué tengo que mejorar” (estudiante 45, *postest*),

Por último y en cuanto a las correlaciones, recordemos en primer lugar brevemente la correlación alta ( $r = ,519$ ;  $p < .01$ ) entre la autoevaluación de la expresión escrita y la expresión oral en términos de autonomía (tabla 6.3.8.). Este valor nos podría indicar que las estrategias de aprendizaje que subyacen a los ítems de autonomía tienden a ser transferidas de la expresión oral a la expresión escrita o viceversa.

A un nivel más concreto de correlaciones entre ítems, hallamos en primer lugar más valores altos (tablas 6.3.11. y 6.3.12.) en la expresión oral, en especial con las medidas de criterio,

probablemente debido a que las tareas de presentación sí incluían explícitamente la petición de reflexionar por escrito sobre puntos fuertes o débiles y objetivos de mejora. Este dato concuerda con el primer lugar de autoevaluación oral en la regresión lineal.

**Tabla 6.3.11. Correlaciones entre ítems de autonomía para la autoevaluación de la expresión escrita 35**

	Medidas de criterio	Sé reconocer el objetivo de cada tarea	Encuentro problemas y busco soluciones	Organizo mi estudio individualmente	Sé planear mis presentaciones orales	Sé planear mis textos escritos	Puedo corregir mis propios errores	Reflexiono sobre mis logros y fracasos	Selecciono yo mismo mis materiales
Medidas de criterio	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sé reconocer el objetivo de cada tarea	,473** 22%	-	-	-	-	-	-	-	-
Encuentro problemas y busco soluciones	,401** 16%	,256* 6%	-	-	-	-	-	-	-
Organizo mi estudio individualmente	,254* 6%	,479** 22%	,155	-	-	-	-	-	-
Sé planear mis presentaciones orales	,230* 5%	,201	,042	,272* 7%	-	-	-	-	-
Sé planear mis textos escritos	,442** 19%	,366** 13%	,148	,242* 5%	,310** 9%	-	-	-	-
Puedo corregir mis propios errores	,448** 20%	,241* 5%	,476** 22%	,361** 13%	,175	,427** 18%	-	-	-
Reflexiono sobre mis logros y fracasos	,334** 11%	,386** 14%	,470** 22%	,413** 17%	,174	,362** 13%	,686** 47%	-	-
Selecciono yo mismo mis materiales	,376** 14%	,401** 16%	,175	,429** 18%	,605** 36%	,321** 10%	,165	,104	-

\*\*p < .01

\*p < .05

Otro aspecto común a ambas tablas es la correlación alta entre los ítems “Reflexiono sobre mis logros y fracasos” y “Puedo corregir mis propios errores” que, además, han sido los más mencionados bajo la categoría “ítems” y los que mayores puntuaciones medias obtuvieron. Este hecho nos constata, pues, la eficacia de la autoevaluación en lo que a reflexionar y autocorregirse se refiere.

**Tabla 6.3.12. Correlaciones entre ítems de autonomía para la autoevaluación de la expresión oral 36**

	Medidas de criterio	Sé reconocer el objetivo de cada tarea	Encuentro problemas y busco soluciones	Organizo mi estudio individualmente	Sé planear mis presentaciones orales	Sé planear mis textos escritos	Puedo corregir mis propios errores	Reflexiono sobre mis logros y fracasos	Selecciono yo mismo mis materiales
Medidas de criterio	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sé reconocer el objetivo de cada tarea	,335** 11%	-	-	-	-	-	-	-	-
Encuentro problemas y busco soluciones	,538** 28%	,424** 17%	-	-	-	-	-	-	-
Organizo mi estudio individualmente	,514** 26%	,379** 14%	,365** 13%	-	-	-	-	-	-
Sé planear mis presentaciones orales	,495** 24%	,231* 5%	,243* 5%	,553** 30%	-	-	-	-	-
Sé planear mis textos escritos	,526** 27%	,185	,220* 4%	,401** 16%	,625** 39%	-	-	-	-
Puedo corregir mis propios errores	,435** 18%	,230* 5%	,207	,360** 12%	,246* 6%	,340** 11%	-	-	-
Reflexiono sobre mis logros y fracasos	,428** 18%	,223* 4%	,311** 9%	,291* 8%	,203	,222* 4%	,558** 31%	-	-
Selecciono yo mismo mis materiales	,507** 25%	,278* 7%	,299** 8%	,570** 32%	,407** 16%	,339** 11%	,135	,264* 6%	-

\*\*p < .01

\*p < .05

Para terminar, una síntesis de este apartado sobre la influencia de la autoevaluación en la autonomía nos revelará lo más destacado:

a) Como viene siendo habitual en este análisis, la expresión escrita obtuvo las mayores puntuaciones medias respecto a la expresión oral.

b) Sin embargo, al relacionar la autoevaluación con las medidas de criterio, es la expresión oral la más destacada, con una notable diferencia respecto a la expresión escrita.

c) Lo anterior apunta al planteamiento de la tarea de autoevaluación oral, que incluye la reflexión sobre puntos fuertes y débiles, con fijación de objetivos. Esto podría explicar las mayores correlaciones entre ítems para la autoevaluación de la expresión oral.

d) A propósito de las correlaciones, estas son altas entre la autoevaluación de la expresión escrita y la oral. En ambas destrezas destaca, además, la vinculación entre los ítems “Reflexiono sobre mis logros y fracasos” y “Puedo corregir mis propios errores”.

e) Dicha vinculación concuerda con las fortalezas expresadas por los informantes: autodiagnóstico, reflexión metalingüística y fijación de objetivos.

f) Las debilidades respecto al tiempo requerido y la dificultad para detectar errores son atenuadas por los informantes en sus propios comentarios, que no dejan de concederles valor. Esta atenuación se refleja igualmente en lo expuesto en el punto d) de esta síntesis.

En el próximo apartado sobre la coevaluación y la autonomía, observaremos la misma estructura en la disposición de datos.

### 6.3.2.5. Coevaluación y autonomía

En este apartado se recordarán, en primer lugar, las puntuaciones medias en el *pretest* y en *postest* con 60 informantes, procedente del cálculo de la regresión lineal. La regresión lineal en sí misma, con su significación estadística, así como las puntuaciones a los diferentes ítems serán interpretadas junto a los datos cualitativos, a los que seguirán las correlaciones.

Categoría:	Fortalezas	Debilidades	Ítems
Palabras clave:	Consejos	No dicen la verdad	Encuentro problemas y busco soluciones, reflexiono sobre mis logros y fracasos, sé planear mis presentaciones orales

Así pues, la tabla 6.3.13. nos recuerda los datos cuantitativos que ya hemos analizado.

**Tabla 6.3.13. Recapitulación de datos cuantitativos sobre coevaluación y autonomía 37**

Media <i>pretest</i> : prueba T		Media <i>postest</i> : con 60 est.		Regresión lineal	
3ª y 4ª	Coevaluación oral	5ª	Coevaluación escrita	2ª	Coevaluación escrita
5ª	Coevaluación escrita	6ª	Coevaluación oral	6ª	Coevaluación oral

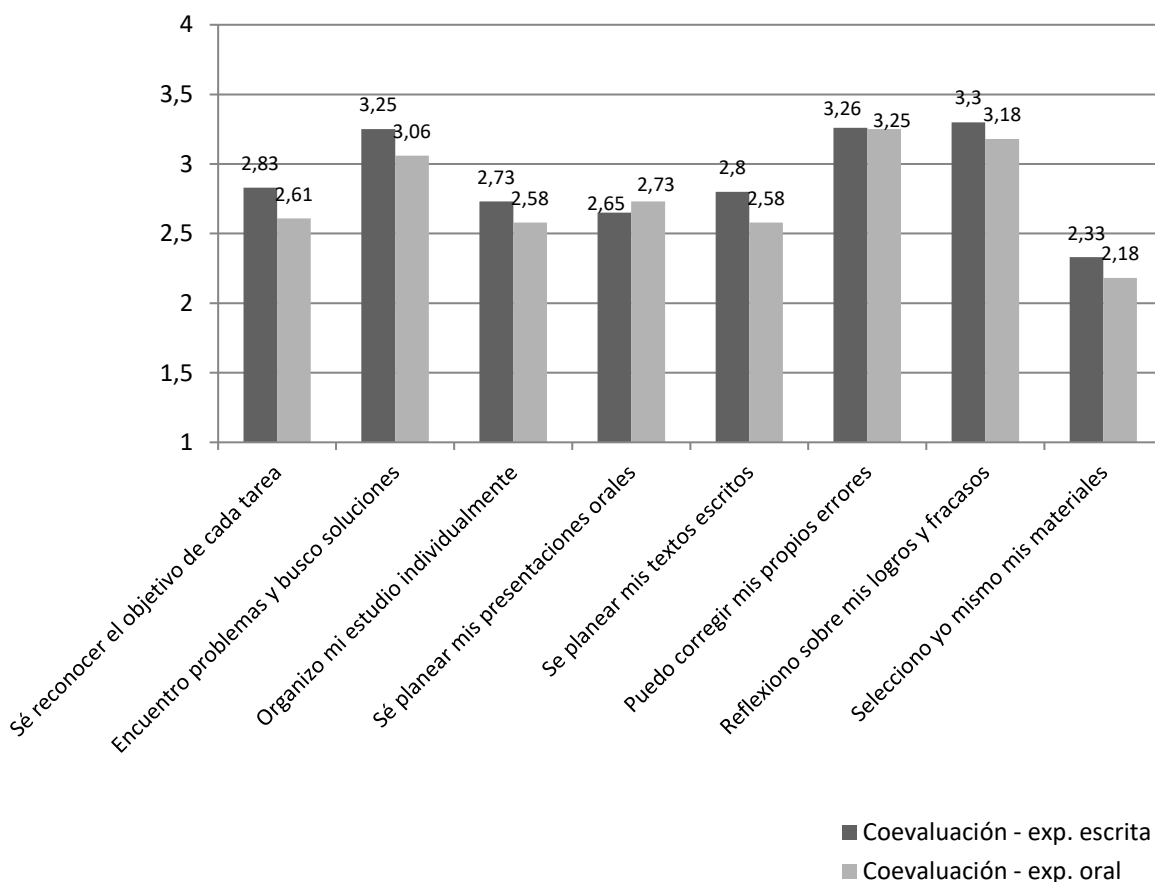
Respecto al análisis cualitativo, para la categoría “fortalezas”, la palabra clave “consejos” pone de manifiesto el interés por puntos de vista complementarios al propio y al del profesor: “Hay opiniones diferentes para ayudar” (estudiante 48, cuestionario inicial), “Se reciben consejos

para mejorar los errores y estoy más seguro cuando hablo español” estudiante 44, cuestionario inicial) y “Ayuda mucho que los compañeros den consejos” (estudiante 9, *postest*). Este último comentario ya apareció para el aprendizaje (6.2.2.5.), pero sirve de modo similar para reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje

La categoría “debilidades” contiene un comentario en las palabras clave “no siempre dicen la verdad”, ya incluido en el análisis de datos sobre aprendizaje (6.2.2.6): “Los compañeros no siempre dicen la verdad sobre la calidad de la presentación. El *feedback* del profesor es importante (estudiante 4, cuestionario inicial). Aparece de nuevo en el análisis de la autonomía porque, si se percibe que la información aportada no se ajusta a “la verdad”, difícilmente los consejos de los estudiantes podrían aplicarse a la propia reflexión.

Para continuar, obsérvese el gráfico 6.3.5. con las puntuaciones medias que la coevaluación vuelve a obtener medias más altas para las tareas de redacción, a excepción de “Sé planear mis presentaciones orales”.

**Gráfico 6.3.5.: Comparación de medias de la coevaluación para la autonomía en el estudio empírico 11**



Con la categoría “ítems” veremos que algunos comentarios aluden a los ítems con mayores puntuaciones, como en las primeras palabras clave correspondientes al ítem “Encuentro

problemas y encuentro soluciones”: “La coevaluación oral era buena para saber los errores y tenías consejos para mejorar” (estudiante 3, cuestionario inicial) y “Podía conocer los errores y propuestas de mejora, aspectos positivos y negativos. Quería ser mejor en el futuro, no repetir los exámenes” (estudiante 46, cuestionario inicial).

Las segundas palabra clave dentro de la categoría “ítems” son “Reflexiono sobre mis logros y fracasos”, a las que hacen referencia tres comentarios: “Con la coevaluación uno puede evaluar bien cómo lo ha hecho” (estudiante 40, cuestionario inicial), “Creo que podemos saber más de otras personas sobre qué podemos hacer mejor (estudiante 48, *postest*) y “Se enteraba uno de qué se podía mejorar. Entonces se estaba más preparado para la presentación definitiva” (estudiante 51, cuestionario inicial).

El último comentario sobre “la presentación” en el párrafo anterior nos conduce a las terceras y últimas palabras clave “Sé planear mis presentaciones orales”, con el siguiente comentario a modo de ejemplo: “[...] Recibo algunos consejos directos y me concentro en estos en la segunda presentación, para mejorarla” (estudiante 54, cuestionario inicial).

Por su parte, la correlación entre formas de evaluar y retroalimentar tiende a ser alta en la mayoría de los casos (tabla 6.3.7.), aspecto que volvemos a detectar entre la coevaluación de la expresión escrita y la coevaluación de la expresión oral ( $r = ,553$ ;  $p < .01$ ). De hecho, al observar el detalle de los ítems en las tablas 6.3.14. y 6.3.15, lo primero que sobresale es que los valores más altos de correlación se encuentran entre los ítems “Sé planear mis textos escritos” y “Sé planear mis presentaciones orales”, dato que recuerda al comentario “Creo que he aprendido un poco sobre la estructura del texto final, pero fue difícil escribirlo porque no hemos hablado sobre el texto en clase. Pero me ha ayudado a estructurar y aprender mi tema para el examen oral” (estudiante 2, *postest*), visto en el apartado 6.3.1.1.3.1. del anexo B sobre la estrategia metacognitiva “planificar”.

**Tabla 6.3.14.: Correlaciones entre ítems de autonomía para la coevaluación de la expresión escrita 38**

	Medidas de criterio	Sé reconocer el objetivo de cada tarea	Encuentro problemas y busco soluciones	Organizo mi estudio individualmente	Sé planear mis presentaciones orales	Sé planear mis textos escritos	Puedo corregir mis propios errores	Reflexiono sobre mis logros y fracasos	Selecciono yo mismo mis materiales
Medidas de criterio	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sé reconocer el objetivo de cada tarea	,521** 27%	-	-	-	-	-	-	-	-
Encuentro problemas y busco soluciones	,549** 30%	,371** 13%	-	-	-	-	-	-	-

Organizo mi estudio individualmente	,343** 11%	,436** 19%	,441** 19%	-	-	-	-	-	-
Sé planear mis presentaciones orales	,264* 6%	,441** 19%	,261* 6%	,554** 30%	-	-	-	-	-
Sé planear mis textos escritos	,386** 14%	,481** 23%	,404** 16%	,596** 35%	,819** 67%	-	-	-	-
Puedo corregir mis propios errores	,456** 20%	,245* 6%	,438** 19%	,170	,068	,218* 4%	-	-	-
Reflexiono sobre mis logros y fracasos	,397** 15%	,315** 9%	,505** 25%	,306** 9%	,256* 6%	,396** 15%	,649** 42%	-	-
Selecciono yo mismo mis materiales	,403** 16%	,434** 18%	,482** 23%	,484** 23%	,572** 32%	,565** 31%	,140	-	-

\*\*p < .01

\*p < .05

Otro dato respecto a correlaciones en la coevaluación hallado en ambas tablas es el valor alto del ítem “Reflexiono sobre mis logros y fracasos”, en correlación tanto con “Encuentro problemas y busco soluciones” como con “Puedo corregir mis propios errores”. Cabe añadir que los tres ítems fueron los que obtuvieron mayores puntuaciones medias en el anterior gráfico 6.3.5. y que los dos primeros fueron comentados positivamente en este apartado bajo la categoría ítems.

**Tabla 6.3.15.: Correlaciones entre ítems de autonomía para la coevaluación de la expresión oral 39**

	Medidas de criterio	Sé reconocer el objetivo de cada tarea	Encuentro problemas y busco soluciones	Organizo mi estudio individualmente	Sé planear mis presentaciones orales	Sé planear mis textos escritos	Puedo corregir mis propios errores	Reflexiono sobre mis logros y fracasos	Selecciono yo mismo mis materiales
Medidas de criterio	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sé reconocer el objetivo de cada tarea	,395** 15%	-	-	-	-	-	-	-	-
Encuentro problemas y busco soluciones	,416** 17%	,416** 17%	-	-	-	-	-	-	-
Organizo mi estudio individualmente	,311** 9%	,396** 15%	,361** 13%	-	-	-	-	-	-
Sé planear mis presentaciones orales	,359** 12%	,383** 14%	,307** 9%	,639** 40%	-	-	-	-	-
Sé planear mis textos escritos	,410** 16%	,285* 8%	,111	,606** 36%	,759** 57%	-	-	-	-

Puedo corregir mis propios errores	,323** 10%	,238* 5%	,423** 17%	,332** 11%	,268* 7%	,254* 6%	-	-	-
Reflexiono sobre mis lo- gros y fracasos	,387** 14%	,405** 16%	,586** 34%	,201	,326** 10%	,212	,558** 31%	-	-
Selecciono yo mismo mis materiales	,470** 22%	,401** 16%	,272* 7%	,569** 32%	,553** 30%	,455** 20%	,189	,202	-

\*\*p < .01

\*p < .05

Para concluir, ofreceremos un breve resumen de lo más destacado de este apartado:

- a) La coevaluación en general es la retroalimentación con menores puntuaciones medias en términos de autonomía.
- b) La coevaluación de la expresión escrita obtiene mayores puntuaciones medias que la coevaluación de la expresión oral, dato que concuerda en la regresión lineal con la segunda posición de la coevaluación escrita y la sexta y última posición de la coevaluación oral.
- c) Lo anterior podría deberse al planteamiento de las tareas de coevaluación oral y escrita: se incide en detalles formales en la coevaluación escrita, pero se ofrece una visión más general en la coevaluación oral.
- d) Sin embargo, al relacionar datos cualitativos con correlaciones, se detecta una relación entre la capacidad de planificar discursos escritos y orales.
- e) Las puntuaciones medias, las correlaciones y los datos cualitativos indican una interrelación entre reflexionar, solucionar y corregir en lo que a la detección y corrección de errores se refiere.
- f) Los estudiantes consideran una fortaleza el hecho de recibir consejos de sus compañeros.
- g) Como debilidad, se alude a que la información recibida de los compañeros no siempre se ajusta a la realidad.

### 6.3.2.6. Tutoría y autonomía

El presente apartado seguirá la estructura de los dos anteriores. Al principio, las puntuaciones medias de la prueba T de muestras dependientes (*pretest*), junto a las del *postest* con 60 estudiantes (procedente del *output* de la regresión lineal) nos ofrecerán una visión general que contrastaremos con la más fiable regresión lineal, los comentarios de los estudiantes y las correlaciones. Dichos comentarios se encontrarán clasificados como especificamos bajo estas líneas.



Categoría:	Fortalezas	Debilidades	Ítems
Palabras clave:	Buenos consejos del profesor	No siempre recuerdan sus propios objetivos	Sé reconocer el objetivo de cada tarea, encuentro problemas y busco soluciones, sé planear mis presentaciones orales, puedo corregir mis propios errores, reflexiono sobre mis logros y fracasos

Para empezar con una recapitulación de lo visto hasta ahora respecto a la tutoría y su relación con la autonomía, observemos la tabla 6.3.16. A este respecto, recuérdese que la tutoría de la expresión oral en concreto fue percibida como más eficaz en términos de autonomía por los informantes del grupo experimental (cuyas presentaciones simulaban el examen oral del final del semestre), con una significación estadística de ,033 y un efecto moderado de ,06.

**Tabla 6.3.16.: Recapitulación de datos cuantitativos sobre tutoría y autonomía 40**

Media <i>pretest</i> : prueba T		Media <i>postest</i> : con 60 est.		Regresión lineal	
3 <sup>a</sup> y 4 <sup>a</sup>	Tutoría escrita	2 <sup>a</sup>	Tutoría escrita	3 <sup>a</sup>	Tutoría oral
6 <sup>a</sup>	Tutoría oral	3 <sup>a</sup>	Tutoría oral	4 <sup>a</sup>	Tutoría escrita

El análisis cualitativo de los datos nos muestra como “fortalezas” (categoría) los “buenos consejos del profesor” (palabras clave): “Con la tutoría, el profesor daba buenos consejos” (estudiante 40, *postest*) y “Tutoría: los comentarios del profesor me parecían más sinceros que los de los compañeros” (estudiante 9, cuestionario inicial) que ya expusimos en 6.3.2.2. para argumentar la prevalencia de unas actividades sobre otras. Aunque los estudiantes no expresaron “debilidades” (categoría) de la tutoría en términos de autonomía, en el portfolio del profesor (extracto 6.3.18.) sí que fue registrada la tendencia de los informantes a olvidar los objetivos que ellos mismos se habían marcado (palabras clave “no siempre recuerdan sus propios objetivos”).

Portfolio del profesor (extracto 6.3.18.): En la sucesión de pequeñas presentaciones que realizan en clase, deben aplicar los objetivos que se han marcado en presentaciones previas, ya sea mediante la autoevaluación, la

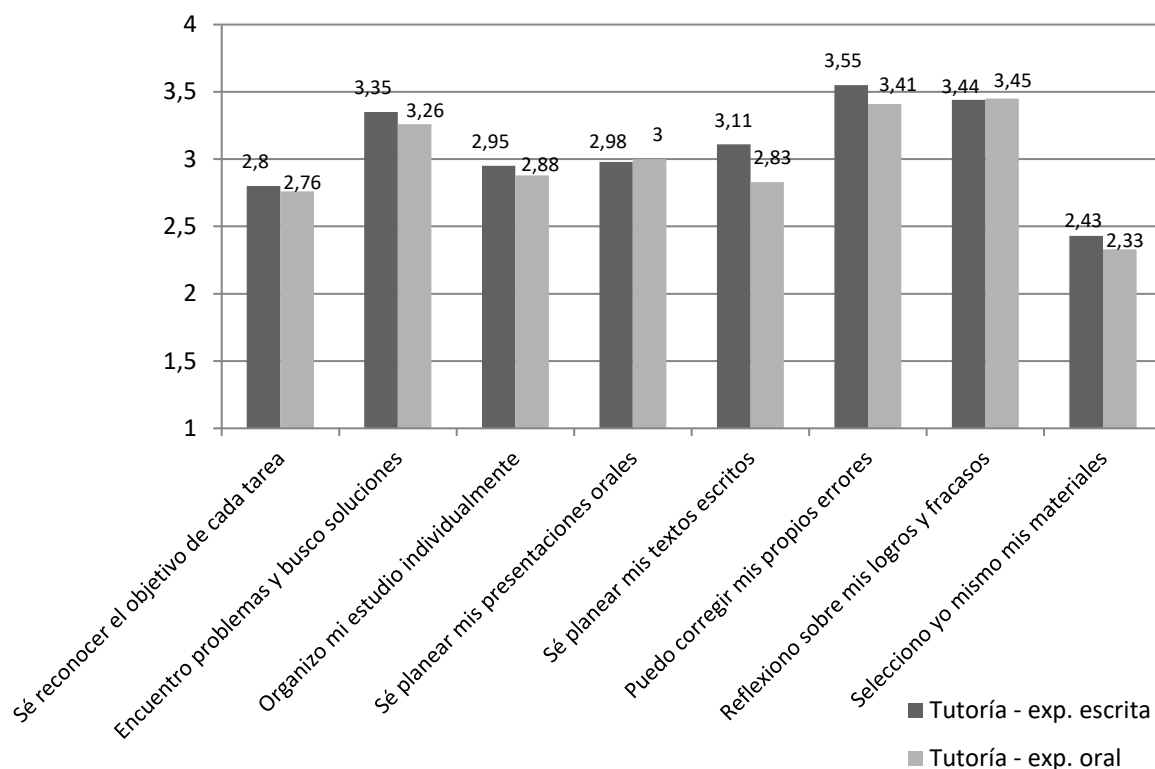
coevaluación o la tutoría [...]. Especialmente la inclusión de conectores y de variedad gramatical (subjuntivo, pasados, etc.) en sus discursos [...].

Se observa en las segundas, terceras o cuartas presentaciones que realizan, que ellos a menudo olvidan los objetivos que se fijaron y llevan a término la tarea en forma de práctica libre y no de práctica controlada. Incluso aunque el profesor les recuerde justo antes de empezar que cada uno debe controlar la consecución de dichos objetivos, a ellos parece importarles principalmente adquirir fluidez, soltura con la lengua [...]. Pocos son los que verdaderamente se concentran en sus propios objetivos en la expresión oral, aunque para la expresión escrita sí se percibe una mayor presencia de elementos del nivel [...].

Preguntados por los motivos por los que no parecen tener en cuenta dichos objetivos, usan la palabra *anstrengend* (agotador, laborioso) para referirse a que les cuesta concentrarse en emitir los mensajes oralmente y, a la vez, tener en cuenta las mejoras que se propusieron. La constatada falta de práctica en este tipo de tareas podría explicar parte de esta laboriosidad percibida.

Para continuar con un análisis de datos en mayor profundidad, en el gráfico 6.3.6. destacan los tres mismos ítems que en la autoevaluación y la coevaluación. Dichos tres ítems más destacados se encuentran en la categoría “ítems”. Las primeras palabras clave de esta categoría, “puedo corregir mis propios errores”, corresponden al ítem con la mayor puntuación media en la tutoría y la autonomía: “[...] Cuando uno lo dice 10 veces mal y le ayudan, entonces me parece mejor como lo ha hecho usted, que usted nos ha dicho, oye, así no se hace, y nos ha hecho repetirlo y así uno luego se acuerda (estudiante 7, 2ª discusión, A2.1, CBS).

**Gráfico 6.3.6.: Comparación de medias de la tutoría para la autonomía en el estudio empírico 12**



Las segundas palabras clave, correspondientes al segundo ítem más destacado del gráfico 6.3.6. “reflexiono sobre mis logros y fracasos”: “Con la tutoría oral puedo saber exactamente qué puedo hacer mejor la próxima vez” (estudiante 46, *postest*) y “La tutoría oral ayuda mucho a mejorar los defectos de los cuales uno mismo a veces no se da cuenta. El profesor me explicó lo que debería hacer para que la siguiente presentación fuera mejor” (estudiante 52, cuestionario inicial).

Las palabras clave “sé planear mis presentaciones orales” muestran comentarios que sugieren la iniciativa, el intento, de aplicar los objetivos propuestos en la tutoría: “Recibo algunos consejos directos y me concentro en estos en la segunda presentación, para mejorarla” (estudiante 54, cuestionario inicial) y “Sabía uno luego mejor cómo estructurar la presentación y se sentía más seguro” (estudiante 50, cuestionario inicial).

Las últimas palabras clave de la categoría “ítems” son “Sé reconocer el objetivo de cada tarea”: “Con la tutoría oral, se muestra la situación como en el examen final, reconozco los errores y muestra la nota posible” (estudiante 21, *postest*).

La última fase del análisis de datos sobre tutoría y autonomía corresponde a las correlaciones entre ítems que, como se observa en las tablas 6.3.17. y 6.3.18., muestran numerosos valores de correlación entre moderados y altos. Es el caso, en primer lugar, de los tres ítems con

mayores puntuaciones medias (gráfico 6.3.6.), mencionados con anterioridad y a los que se han atribuido igualmente comentarios bajo la categoría “ítems”: los ítems “encuentro problemas y busco soluciones”, “puedo corregir mis propios errores” y “reflexiono sobre mis logros y fracasos” presentan vinculación entre sí, tanto en la expresión escrita (tabla 6.3.17.) como en la expresión oral (tabla 6.3.18.). Estos dos últimos ítems guardan a su vez correlación alta igualmente en ambas destrezas, lo que nos recuerda a que la correlación entre la versión escrita y la oral de la tutoría presenta un valor alto:  $r = ,748$ ;  $p < .01$ .

**Tabla 6.3.17.: Correlación entre ítems de autonomía para la tutoría de la expresión escrita 41**

	Medidas de criterio	Sé reconocer el objetivo de cada tarea	Encuentro problemas y busco soluciones	Organizo mi estudio individualmente	Sé planear mis presentaciones orales	Sé planear mis textos escritos	Puedo corregir mis propios errores	Reflexiono sobre mis logros y fracasos	Selecciono yo mismo mis materiales
Medidas de criterio	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sé reconocer el objetivo de cada tarea	,453** 20%	-	-	-	-	-	-	-	-
Encuentro problemas y busco soluciones	,480** 23%	,336** 11%	-	-	-	-	-	-	-
Organizo mi estudio individualmente	,395** 15%	,439** 19%	,503** 25%	-	-	-	-	-	-
Sé planear mis presentaciones orales	,435** 18%	,403** 16%	,248* 6%	,410** 16%	-	-	-	-	-
Sé planear mis textos escritos	,465** 21%	,395** 15%	,428** 18%	,311** 9%	,730** 53%	-	-	-	-
Puedo corregir mis propios errores	,485** 23%	,320** 10%	,545** 29%	,404** 16%	,344** 11%	,389** 15%	-	-	-
Reflexiono sobre mis logros y fracasos	,292* 8%	,335** 11%	,509** 25%	,554** 30%	,307** 9%	,305** 9%	,625** 39%	-	-
Selecciono yo mismo mis materiales	,450** 20%	,443** 19%	,310** 9%	,505** 25%	,502** 25%	,461** 21%	,369** 13%	,332** 11%	-

\*\*p < .01

\*p < .05

En segundo lugar, el valor alto de correlación entre los ítems “sé planear mis presentaciones orales” y “sé planear mis textos escritos” nos llama de nuevo la atención sobre cierta transferencia entre la capacidad de planear discursos escritos y orales. Las correlaciones altas de ,730 y ,734 entre estos dos ítems las hallamos tanto para la expresión escrita (tabla 6.3.17)

como para la expresión oral (tabla 6.3.18.) Estos dos ítems recibieron las mayores puntuaciones medias después de los tres mencionados en el párrafo anterior.

Por último, la correlación alta del ítem “organizo mi estudio individualmente” con algunos de los ítems mencionados hasta ahora en esta última parte sobre correlaciones nos sugiere otra fortaleza de la tutoría en cuanto a la autonomía.

**Tabla 6.3.18.: Correlaciones entre ítems de autonomía para la tutoría de la expresión oral 42**

	Medidas de criterio	Sé reconocer el objetivo de cada tarea	Encuentro problemas y busco soluciones	Organizo mi estudio individualmente	Sé planear mis presentaciones orales	Sé planear mis textos escritos	Puedo corregir mis propios errores	Reflexiono sobre mis logros y fracasos	Selecciono yo mismo mis materiales
Medidas de criterio	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sé reconocer el objetivo de cada tarea	,339** 11%	-	-	-	-	-	-	-	-
Encuentro problemas y busco soluciones	,535** 28%	,370** 13%	-	-	-	-	-	-	-
Organizo mi estudio individualmente	,380** 14%	,400** 16%	,447** 19%	-	-	-	-	-	-
Sé planear mis presentaciones orales	,468** 21%	,313** 9%	,418** 17%	,525** 27%	-	-	-	-	-
Sé planear mis textos escritos	,484** 23%	,329** 10%	,300** 9%	,571** 32%	,734** 53%	-	-	-	-
Puedo corregir mis propios errores	,422** 17%	,171	,630** 39%	,425** 18%	,322** 10%	,255* 6%	-	-	-
Reflexiono sobre mis logros y fracasos	,347** 12%	,248* 6%	,471** 22%	,366** 13%	,242* 5%	,226* 5%	,523** 27%	-	-
Selecciono yo mismo mis materiales	,513** 26%	,466** 21%	,381** 14%	,596** 35%	,567** 32%	,457** 20%	,326** 10%	,230* 5%	-

\*\*p < .01

\*p < .05

Para finalizar, recordaremos con una síntesis por puntos los datos más significativos de este apartado sobre tutoría y su influencia en la autonomía:

a) En general, la tutoría de la expresión escrita presenta mayores puntuaciones medias que para la expresión oral.

b) Al relacionar la tutoría con las medidas de criterio (“Busco oportunidades para practicar” y “Trabajo en general más en mi español”) mediante la regresión lineal, su versión oral queda

en tercer lugar desde el punto de vista de la autonomía. Este dato concuerda con el tercer lugar por puntuaciones medias con 60 estudiantes.

c) Sin embargo, la regresión lineal sitúa la tutoría de la expresión escrita en cuarto lugar. La ausencia de definición explícita de objetivos de aprendizaje en el planteamiento de la tarea de expresión escrita podría explicar este cuarto lugar.

d) Las puntuaciones medias, las correlaciones y los datos cualitativos indican una interrelación entre reflexionar, solucionar y corregir en lo que a la detección y corrección de errores se refiere.

e) Los estudiantes consideran una fortaleza el hecho de recibir consejos directos del profesor.

f) Como debilidad, en el portfolio del profesor se ha registrado que los estudiantes no siempre recuerdan sus propios objetivos de aprendizaje, a pesar del tiempo invertido. Este hecho apunta a la necesidad de combinar la tutoría con la autoevaluación y la coevaluación.

#### **6.3.2.7. Synthesis on autonomy: specific factors on the didactic proposal**

Section 6.3.2. is intended to collect data on the fifth research question:

RQ5: What specific factors of self-assessment, peer-assessment and mentoring for speaking and writing tasks influenced autonomy?

The most relevant data for this question will then be summarised by items:

a) The three forms of feedback and assessment of this study received better ratings (without statistical relevance) in their written version than they did in their oral version, in terms of autonomy.

(b) Regarding (a), written self-assessment and written mentoring were, in that order, the most highly valued activities, of which reflection on errors and their correction are particularly valued. The weaknesses are, respectively, the investment of time together with the difficulty in detecting errors and the fact that students do not always remember the objectives they set themselves.

(c) Linear regression ranks oral self-assessment and written peer-assessment as the most related to the criterion measures, in terms of autonomy, on a statistically reliable basis.

(d) The independent sample T test (summative - not summative) highlights mentoring of speaking due to its greater ability to foster autonomy in the experimental group, which received a grade for its presentation tasks. The size of the effect is above the value that is considered as moderate.

e) According to d) students perceive in all comments that summative assessment is an impulse to invest time and effort to the tasks.

f) The pretest-posttest does not highlight the capacity of the assessment and feedback forms of this study to promote autonomy compared to forms from previous periods.

## **6.4. Results about motivation**

The data in this section are divided into two groups. The first group comprises qualitative data (section 6.4.1., Annex C), which will help us to describe the state of motivation of the students at the beginning of the semester, as well as the general factors of the context around the didactic proposal that influenced the motivation. The second grouping of data (section 6.4.2.) includes also quantitative data, which will allow a more detailed analysis of each of the forms of assessment and feedback and their relation to motivation. Thus, section 6.4. as a whole is intended to answer research questions six and seven, which we will recall later.

Although it is not intended to be too repetitive, it should be noted that many qualitative data will be familiar, since some excerpts within the same comment referred to learning, autonomy and even both aspects combined with motivation.

### **6.4.1. Motivation: general factors about the didactic proposal (Annex C)**

This section can be found in Annex C for space reasons and in order not to overwhelm with excessive data. As a summary, the aim of the section and its sub-sections is, in terms of motivation and the general factors surrounding the didactic proposal, to set out, on the one hand, the reasons why the participants in the sample state that they are motivated to learn Spanish at the beginning of the investigated period, i.e., their reasons. On the other hand, the general factors that during the research period exerted an influence on motivation, still without classified references for a specific form of assessment and feedback, will also be explained. Thus, it is intended to provide a general description of the motivation of the sample that first contextualizes the more detailed analysis in section 6.4.2. on specific motivational factors and the didactic proposal. We consider that assessment and feedback activities themselves can hardly be accurately analysed if the institutional or classroom context in which they are implemented is not considered. We therefore provide a summary of the most relevant data from the analysis of the sixth research question:

RQ6: What contextual factors around the assessment and feedback forms influenced motivation?

a) Ideal self. As for the desired level, the participants generally wish to reach between one and two levels above the one they have studied, but at the end of the empirical study they perceive slow progress towards their desired level, which they believe is due to the short duration of the period and the number of teaching hours. Nevertheless, progress has been made, particularly in vocabulary, grammar, listening comprehension and speaking and writing, which are linked to their motivation. Secondly, the enjoyment of the sample in learning languages in general or Spanish in particular is a favourable factor *a priori* for empirical study: Spanish is considered an easy, beautiful, vigorous and soft language. In terms of sympathy for the culture(s), which the manuals do not seem to be fostering, informants highlight the relaxed character of Spanish speakers as the main appeal. Finally, Spanish is an interesting resource with which to get to know other cultures on possible holidays and stays where communication in English is not always possible. Thus, the ideal self prevails over the ought-to-self, as we will see below.

b) Ought-to-self. The environment of the members of the sample regards the learning of Spanish as positive, but does not exert a direct influence. Rather, the students wish to belong to a multicultural environment and to a profile of a worldly person who speaks an international and frequently learned language, which brings an added value to their cultural and professional level. In this sense, the importance of Spanish for job success is considered relative, since it depends more on the fact of speaking languages and the job being done. At the end of the empirical study, optimism is mixed with insecurity regarding future communication in Spanish at work.

c) Learning experience. Firstly, the evolution of the sample in terms of its feeling of confidence with Spanish at the end of the empirical study stands out, an evolution that is related to the frequency of speaking in the classroom in comparison with other semesters, which they consider motivating and fostering learning. As for other people in the classroom context, both the professionalism and the motivation and patience of the teacher are also appreciated, as well as an open atmosphere in which the good relationship with classmates stands out. Regarding the course of the sessions, the students prefer that they are organized in a perceptible way for them, with clearly sequenced objectives and contents; that they are flexible, so that their needs are met; and diverse, as they find it positive for their motivation. In terms of variety, feedback and assessment on presentations and writing are referred to as dynamic tasks. Finally, writing itself is only considered motivating if it is supported by some form of assessment and feedback, as it encourages the learner's involvement and perception of learning. This fact differs in speaking, which is also considered motivating in itself, with no mention to assessment or feedback.

d) Weaknesses. The workload, which actually represented a greater obstacle to autonomy than to the learning experience, was partly increased by the presentation and writing tasks that



received feedback and were assessed. Second, the management of summative assessment by two educational institutions, considered deficient by students in two specific contexts, nullified the motivational qualities registered in the other contexts. As for formative assessment and instructional feedback, they seem to lead students to overestimate their failures and underestimate their achievements, which makes it necessary for them to be constructive and to consider errors as learning opportunities and achievements as challenges to be maintained in the future. Third, neither the timetable nor the manuals were always a matter of taste for all contexts.

#### **6.4.2. Motivación: factores específicos sobre la propuesta didáctica**

En este segundo tramo del estudio sobre la motivación nos adentraremos en detalles más concretos sobre las actividades de evaluación y retroalimentación. Por este motivo, el análisis se centrará más en la experiencia de aprendizaje, aunque la palabra “motivación” aparecerá en las declaraciones de los informantes referidas al contexto explícito del aula en este segundo tramo y, por ello, ambos términos deberán combinarse en este tramo del análisis.

Siempre en combinación con datos cualitativos, se expondrá en primer lugar un breve recordatorio de la prueba T de muestras dependientes (*pretest-postest*). La regresión lineal situará unas actividades de la propuesta didáctica por encima de otras en términos de fomento de la experiencia de aprendizaje. Además, el efecto de la evaluación sumativa en combinación con la propuesta didáctica nos revelará mediante una prueba T de muestras independientes que la primera ofrece un valor añadido a la segunda. Tras esta exposición, se iniciará el análisis sobre cada forma de evaluación y retroalimentación por separado: autoevaluación, coevaluación y tutoría. Con este conjunto de datos se pretende dar respuesta a la séptima pregunta de investigación:

PI7: ¿Qué factores específicos de la autoevaluación, la coevaluación y la tutoría para tareas de expresión oral y escrita influyeron en la motivación?

##### **6.4.2.1. *Pretest-postest*: influencia de la propuesta didáctica en la motivación**

En el presente apartado se expondrán únicamente los datos cuantitativos relacionados con la motivación del estudio empírico respecto a periodos de aprendizaje anteriores. Profundizaremos en las causas de dicha motivación, que clasificaremos bajo la siguiente categoría y sus palabras clave.

Categoría: Comparación de la motivación entre periodos

Palabras clave: Expresión escrita, expresión oral, implicación, profesor

Para empezar con la categoría “comparación de la motivación entre periodos” un comentario del cuestionario inicial que no ha sido posible clasificar en las palabras clave abre el presente análisis con la afirmación “En conclusión, me gustó mucho este semestre y me he sentido motivado. El semestre fue mejor que los semestres anteriores” (estudiante 20, cuestionario inicial). Obsérvese que, a pesar de que la expresión escrita muestra puntuaciones más altas para el estudio empírico, no podemos considerar la relevancia estadística de esta diferencia ni con el *Wilconson signed-rank test* de la tabla 6.4.1.

**Tabla 6.4.1.: Prueba T de muestras dependientes (*pretest-postest*). Expresión escrita y su influencia en la motivación 43**

Variables		Media	Desviación estándar	t	Sig.	<i>Wilconson signed-rank test</i> : Sig.
Autoevaluación y motivación	Pretest	3,16	,47	-1,499	,153	,151
	Postest	3,32	,38			
Coevaluación y motivación	Pretest	2,78	,51	-1,178	,250	,182
	Postest	2,91	,61			
Tutoría y motivación	Pretest	2,93	,52	-1,600	,141	,062
	Postest	3,16	,46			

\* $p < .05$

Sin embargo, un comentario ya visto acerca de la “expresión escrita” (palabras clave) compara esta destreza en términos ahora de motivación mediante el segmento “me ha gustado” con periodos de aprendizaje anteriores al estudio empírico.

Estudiante 1: Me ha gustado que hemos tenido los cuatro textos como tarea para casa y que hemos recibido un *feedback* personal. Eso hasta ahora no había pasado nunca. Y entraba en el examen, así que nos hemos preparado de verdad muy bien (2ª discusión, A2.1, CBS).

En cuanto a la expresión oral, en la tabla 6.4.2. hallamos dos diferencias con significación estadística de alcance moderado. Se trata de la coevaluación y la tutoría como formas de evaluación y retroalimentación que se percibieron como considerablemente más motivadoras que sus versiones vividas en periodos de aprendizaje anteriores.

**Tabla 6.4.2.: Prueba T de muestras dependientes (*pretest-postest*). Expresión oral y su influencia en la motivación 44**

Variables		Media	Desviación estándar	t	Sig.	<i>Wilconson signed-rank test</i> : Sig.
Autoevaluación y motivación	<i>Pretest</i>	3,06	,33	,687	,505	,463
	<i>Postest</i>	2,99	,44			
Coevaluación y motivación	<i>Pretest</i>	2,77	,53	-2,919	,008	,006*  d  ,63
	<i>Postest</i>	3,00	,38			
Tutoría y motivación	<i>Pretest</i>	2,78	,59	-2,041	,064	,033*  d  ,56
	<i>Postest</i>	3,05	,47			

\* $p < .05$

Con estos datos cuantitativos concuerdan algunos datos cualitativos ya vistos, recogidos en el presente apartado bajo las palabras clave “expresión oral”: “Hemos hablado mucho español, mucho más que en el semestre anterior y eso me ha gustado mucho (estudiante 1, 2ª discusión, A2.1, CBS), “A mí me ha gustado que siempre hemos hablado español, porque antes no siempre era así, porque se explicaba en alemán y entonces a uno no se le quedaba el español, pero aquí sí que se podía aprender más vocabulario” (estudiante 2, 2ª discusión, A2.1, CBS) y “Yo lo que también veo es que este semestre solo ha ayudado más que los dos anteriores juntos y también en cuanto a la pronunciación usted ha sido el primero que nos ha dicho cómo se pronuncia exactamente” (estudiante 6, 2ª discusión, A2.1, CBS).

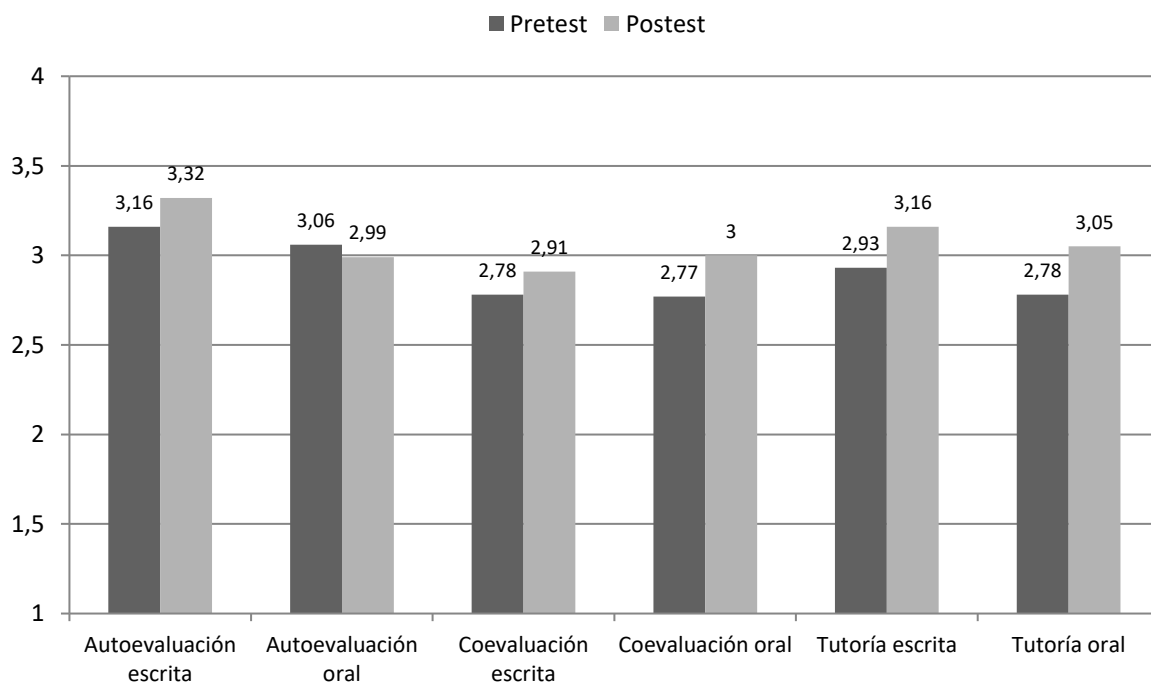
La tercera palabra clave “implicación” se refiere a la percepción de la diferencia de que los estudiantes sí formaban parte activa de los procesos del aula, también de los relacionados con la corrección de errores: “Me he sentido más motivado que en los semestres anteriores, porque los ejercicios han sido muy buenos y el docente ha corregido las faltas de modo que yo sé por qué estaban mal” (estudiante 19, cuestionario inicial) y “Es que aquí tienes que participar de forma activa y en los otros cursos estábamos ahí sentados y ya está, pero aquí teníamos que implicarnos activamente desde el principio y se nos animaba a ello (estudiante 4, 2ª discusión, A2.1, CBS).

La última diferencia percibida en el estudio empírico respecto a periodos anteriores fue el “profesor” (palabra clave), cuya motivación se destacó en relación con las mejoras en el aprendizaje: “A mí me parece una situación difícil, porque usted estaba motivado para enseñarnos las cosas bien, pero creo que hay otros profesores, u otras profesoras, a las que no les importa tanto” (estudiante, 4, 2ª discusión, A2.1, CBS) y “Sí, es el semestre que más me ha gustado. He aprendido mucho, mi español oral ha mejorado y me he divertido mucho. Ha sido la vez que más ganas tenía de ir a la clase de español. El profesor era el mejor de los cuatro semestres” (estudiante 20, *postest*).

Para finalizar, ofreceremos diferentes tablas y gráficos en los que se representarán de un modo más visual las diferencias expuestas entre puntuaciones medias de cada forma de evaluación y retroalimentación para el *pretest* y el *posttest*. La primera diferencia destacable del siguiente gráfico 6.4.1. corresponde a las mayores puntuaciones medias concedidas a las formas de evaluación y retroalimentación del estudio empírico respecto a periodos anteriores, lo que concuerda con los datos cualitativos sobre la mayor motivación en el estudio empírico en relación con otros semestres. Únicamente la autoevaluación de la expresión oral fue puntuada como más motivadora en periodos anteriores, con la menor diferencia entre medias.

Si en el mismo gráfico enfocamos la atención por destrezas, vuelven a destacar las medias de la expresión escrita sobre la expresión oral. La excepción la conforma la media de la coevaluación que, en el estudio empírico, es mayor para la expresión oral que para la expresión escrita.

**Gráfico 6.4.1.: Comparación de medias de la prueba T (*pretest-postest*). Expresión escrita y oral con su influencia en la motivación 13**



De los datos expuestos en el gráfico anterior procede la siguiente tabla 6.4.3., en la que observamos ahora una clasificación de mayor a menor de la eficacia de las actividades de la propuesta didáctica en cuanto a la motivación, tanto antes como después del periodo investigado.

**Tabla 6.4.3.: Clasificación por medias de la prueba T (*pretest-postest*). Expresión escrita y oral con su influencia en la motivación 45**

Media <i>pretest</i> : prueba T		Media <i>postest</i> : prueba T	
1ª	Autoevaluación escrita	1ª	Autoevaluación escrita
2ª	Autoevaluación oral	2ª	Tutoría escrita
3ª	Tutoría escrita	3ª	Tutoría oral
4ª y 5ª	Coevaluación escrita y tutoría oral	4ª	Coevaluación oral
		5ª	Autoevaluación oral
6ª	Coevaluación oral	6ª	Coevaluación escrita

A continuación, es relevante puntualizar algunos datos del *postest*. Recuérdese que para el análisis cuantitativo disponemos de dos *postests*: el realizado en combinación con el *pretest*, con menos informantes y el *postest* que arrojó por defecto la regresión lineal, para el que se obtuvieron 60 cuestionarios, por no depender de su combinación con el *pretest*. Por ello, en los próximos análisis sobre motivación, haremos referencia a las medias con 60 estudiantes, como ha hemos hecho en los apartados sobre aprendizaje y autonomía.

Como síntesis del presente apartado, se destacarán los aspectos más relevantes:

- a) Los estudiantes manifestaron sentirse más motivados en el estudio empírico que en periodos anteriores de aprendizaje por cuatro motivos principales: la expresión oral con y sin evaluación y retroalimentación, la expresión escrita con evaluación retroalimentación en menor medida, el impacto de un profesor motivado y la implicación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.
- b) Dos motivos más respecto a las formas de evaluación y retroalimentación los conforman la coevaluación y la tutoría de la expresión oral, cuyas diferencias respecto a periodos anteriores presentan una significación estadística de alcance moderado.
- c) Únicamente como dato de interés añadido para la motivación, sin relevancia estadística, se aprecia que todas las actividades de la propuesta didáctica obtuvieron mayores medias en sus versiones escritas que orales en el estudio empírico.

#### **6.4.2.2. Regresión lineal: *ranking* de actividades para la motivación**

En el presente apartado se compararán las formas de evaluación y retroalimentación entre sí en el estudio empírico, con el objetivo de averiguar con cuál de ellas se vio más fomentada la motivación. Dicha averiguación tendrá lugar mediante la regresión lineal, operación estadística que permite clasificar las seis actividades de la propuesta didáctica por orden de efectividad en cuanto a su capacidad para predecir las medidas de criterio. Los datos

cualitativos atenderán únicamente a los comentarios en los que se realiza una comparación entre formas de evaluación y retroalimentación.

Categoría:	Comparación en cuanto a la motivación
Palabras clave:	Mejor coevaluación, mejor tutoría, combinación

Para comenzar, la regresión lineal concede a las actividades el mismo orden de importancia para la motivación en la expresión escrita (tabla 6.4.5.) y en la expresión oral (tabla 6.4.6.): tutoría, coevaluación y autoevaluación. Además, al multiplicar el  $R^2$  por 100, el porcentaje en que cada actividad justifica las medidas de criterio es similar para ambas destrezas, especialmente en la coevaluación y en la autoevaluación. Por su parte, la tutoría de la expresión oral explica el 47% de las medidas de criterio, frente al 41% que consigue en la expresión escrita. Se aprecia, pues, que los tipos de evaluación y retroalimentación de la expresión oral se relacionaron más con las medidas de criterio.

**Tabla 6.4.5.: Regresión lineal con las formas de evaluación y retroalimentación de la expresión escrita 46**

Es cr. - Experiencia	$R^2$	$R^2$ ajustado	Coefficiente estandarizado $\beta$	t	Sign.
Tutoría	,418	,408	,646	6,44	,000
Coevaluación	,385	,375	,621	6,02	,000
Autoevaluación	,325	,314	,570	5,28	,000

\*\* $p < .001$

**Tabla 6.4.6.: Regresión línea con las formas de evaluación y retroalimentación de la expresión oral 47**

Oral - Experiencia	$R^2$	$R^2$ ajustado	Coefficiente estandarizado $\beta$	t	Sign.
Tutoría	,476	,467	,690	7,25	,000
Coevaluación	,407	,397	,638	6,30	,000
Autoevaluación	,328	,316	,573	5,32	,000

\*\* $p < .001$

Al respecto de la tutoría, bajo la categoría “comparación en cuanto a la motivación”, las palabras clave “mejor tutoría” contienen el comentario “Con la tutoría sabía uno luego mejor cómo estructurar la presentación y se sentía más seguro” (estudiante 50, cuestionario inicial).

En cuanto a las segundas posiciones de la coevaluación, con las palabras clave “mejor coevaluación” se valora esta actividad en su versión oral: “Con la coevaluación oral se reciben

consejos para mejorar los errores y estoy más seguro cuando hablo español” (estudiante 44, cuestionario inicial).

A continuación, la tabla 6.4.7. y el gráfico 6.4.2. mostrarán la clasificación de las actividades de la propuesta didáctica atendiendo a las medidas de criterio de un modo más visual: la primera mediante un *ranking* de todas las actividades de la propuesta didáctica y el segundo separadamente por expresión escrita y expresión oral.

**Tabla 6.4.7.: Ranking de actividades y motivación por relación con las medidas de criterio 48**

1ª	Tutoría oral
2ª	Tutoría escrita
3ª	Coevaluación oral
4ª	Coevaluación escrita
5ª	Autoevaluación oral
6ª	Autoevaluación escrita

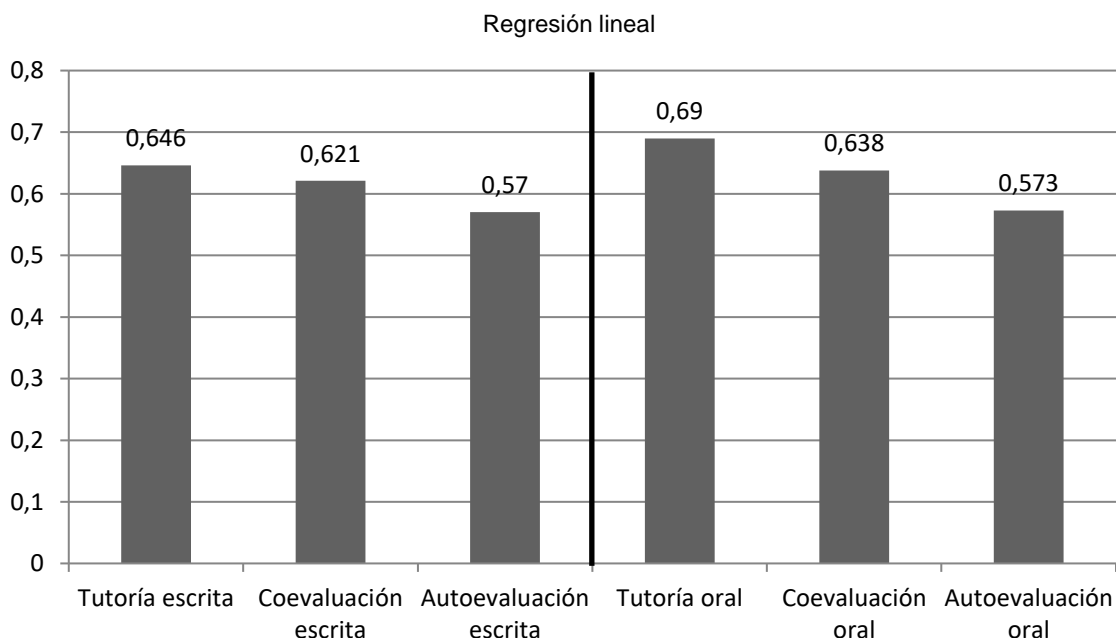
Medidas de criterio:

“Busco oportunidades para practicar”

“Trabajo en general más en mi español”

Gráfico 6.4.2: Regresión lineal y el *ranking* de actividades para la motivación en la expresión escrita en comparación con expresión la oral

**Gráfico 6.4.2.: Regresión lineal y *ranking* de actividades para la motivación en la expresión escrita en comparación con la expresión oral 14**



Así pues, la significación estadística de la regresión lineal sitúa de forma fiable los ítems sobre motivación de la tutoría de la expresión oral y la tutoría de la expresión escrita como los más

cercanos a “Busco oportunidades para practicar” y “Trabajo en general más en mi español”. Sin embargo, los últimos datos cualitativos de la categoría “comparación en cuanto a la motivación” sugieren que la “combinación” (palabra clave) de actividades de la propuesta didáctica es lo que supone un factor a favor de la experiencia de aprendizaje, como se expresa en los comentarios “Me gustan todos los *feedbacks* y la posibilidad de hacer cosas en casa para compensar” (estudiante 22, cuestionario inicial) y “Motivación positiva: todas las formas de *feedback* durante el semestre, con los otros estudiantes y del profesor” (estudiante 38, *postest*), además de en la siguiente reflexión del extracto 6.4.5. del portfolio del profesor.

Portfolio del profesor (extracto 6.4.5.): Quizá cada retroalimentación tenga su punto fuerte en términos de motivación y, por eso, sería la combinación de los puntos fuertes de cada una lo que sumaría un plus al conjunto. Lo más importante, que no debe faltar, es la llamada de atención sobre logros que deben mantenerse, para no desmoralizar al aprendiente entre tanta corrección de errores. Además, el carácter constructivo de la evaluación y la retroalimentación debería tener como característica los consejos para mejorar en el futuro, mirar hacia delante o *feedforward*, más que solo incidir en el error cometido y su forma correcta. Esta es la dinámica que debería marcar la interacción con el profesor (tutoría), con los compañeros (coevaluación) o con uno mismo (autoevaluación).

De hecho, los dos comentarios anteriores de la palabra clave “combinación” concuerdan con las correlaciones de la siguiente tabla 6.4.8., donde observamos que la práctica totalidad de las correlaciones entre actividades de la propuesta didáctica son altas y con significación estadística (marcadas en gris), a excepción de dos correlaciones moderadas. Los porcentajes indicados en cada celda indican el tamaño del efecto, es decir, la probabilidad de que dos actividades dadas estén, atendiendo a la motivación, más relacionadas la una con la otra que con factores ajenos a las dos.

A este respecto, un dato más específico y de interés lo hallamos en los comentarios de las anteriores palabras clave “mejor tutoría” y “mejor coevaluación”, en los que dos estudiantes diferentes valoran por separado estas dos actividades de la expresión oral. Sin embargo, ambas presentan justamente la mayor correlación de la tabla 6.4.8. ( $r = ,757$ ), lo que indica que, aunque estas dos actividades se perciban de modo diferente en términos de motivación, las puntuaciones de una están relacionadas en un 57 % con la otra.

Otro dato específico de interés en cuanto a las correlaciones lo hallamos en la autoevaluación de la expresión escrita y de la expresión oral. Dentro de la misma destreza, esta actividad presenta una correlación de  $r > ,7$  tanto con la coevaluación como con la tutoría, lo que supone un tamaño del efecto superior al 50% en las cuatro combinaciones y, por tanto, una relación considerable entre actividades de la propuesta didáctica dentro de la misma destreza. Este



dato apunta a que, aunque la autoevaluación fue situada en último lugar por la regresión lineal, su correlación con la tutoría y la coevaluación es tan alta que no debería subestimarse el valor añadido que las tres podrían adquirir en combinación.

**Tabla 6.4.8.: Correlaciones entre autoevaluación, coevaluación y tutoría de la expresión escrita y la oral en términos de motivación 49**

	Escr. Autoeval. Experiencia	Escr. Coeval. Experiencia	Escr. Tutoría Experiencia	Oral Autoeval. Experiencia	Oral Coeval. Experiencia	Oral Tutoría. Experiencia
Escr. Autoeval. Experiencia	-	-	-	-	-	-
Escr. Coeval. Experiencia	,768** 58%	-	-	-	-	-
Escr. Tutoría Experiencia	,765** 58%	,731** 53%	-	-	-	-
Oral Autoeval. Experiencia	,538** 28%	,473** 22%	,480** 23%	-	-	-
Oral Coeval. Experiencia	,567** 32%	,588** 34%	,500** 25%	,748** 55%	-	-
Oral Tutoría Experiencia	,604** 36%	,544** 29%	,636** 40%	,717** 51%	,757** 57%	-

\*\*p < .01

\*p < .05

Para terminar, ofreceremos la habitual síntesis de apartado en los siguientes puntos:

a) La regresión lineal sitúa las actividades de la propuesta didáctica en el siguiente orden de relación con las medidas de criterio: tutoría, coevaluación y autoevaluación. Dentro de cada una, la versión oral siempre destaca levemente sobre la escrita.

b) Además, la tutoría y la coevaluación de la expresión oral, en primer y tercer puesto de la regresión lineal, son preferidas en los datos cualitativos.

c) Los datos cualitativos apuntan a la “combinación” entre actividades de la propuesta didáctica y a la “variedad” que aportan como dos factores a favor de la experiencia de

aprendizaje. Las correlaciones mayormente altas entre las actividades corroboran lo apuntado en los datos cualitativos.

### 6.4.2.3. Evaluación sumativa y motivación

Aunque dedicaremos el apartado 6.5. al papel de la evaluación sumativa en el estudio empírico en su conjunto y, por lo tanto, en dicho apartado ya se presentarán resumidos los datos que expondremos aquí, resulta de interés prestar una atención específica a la evaluación sumativa únicamente en términos de motivación en este tramo del análisis.

Con la prueba T de muestras independientes, contrastaremos los datos cualitativos obtenidos mediante los cuestionarios, que terminarán de matizar la cuestión de la influencia de la nota mediante la categoría “evaluación sumativa y motivación” y las palabras clave “a favor”, “en contra” y “no es importante”.

Categoría:	Evaluación sumativa y motivación
Palabras clave:	A favor, en contra, no es importante

La prueba T de muestras independientes de las tablas 6.4.9. y 6.4.10. muestra que el grupo experimental valoró la propuesta didáctica con mayores puntuaciones que el grupo control. La autoevaluación de la expresión escrita y de la expresión oral muestran resultados con significación estadística: esta actividad fue percibida como más motivadora por el grupo experimental. El alcance de la diferencia es moderado, es decir, el 6% de la varianza se debe a la evaluación sumativa. El gráfico 6.4.3. mostrará estos datos de modo más visual.

**Tabla 6.4.9.: Prueba T de muestras independientes en expresión escrita, sumativa - no sumativa 50**

Escala		Media	Desviación estándar	t	Sig.
Autoevaluación y motivación	No sum.	2,91	,44	-2,75	,007**  d  ,66
	Sum.	3,18	,36		
Coevaluación y motivación	No sum.	2,81	,54	-,84	,402
	Sum.	2,91	,43		
Tutoría y motivación	No sum.	3,11	,39	-1,11	,268
	Sum.	3,21	,37		

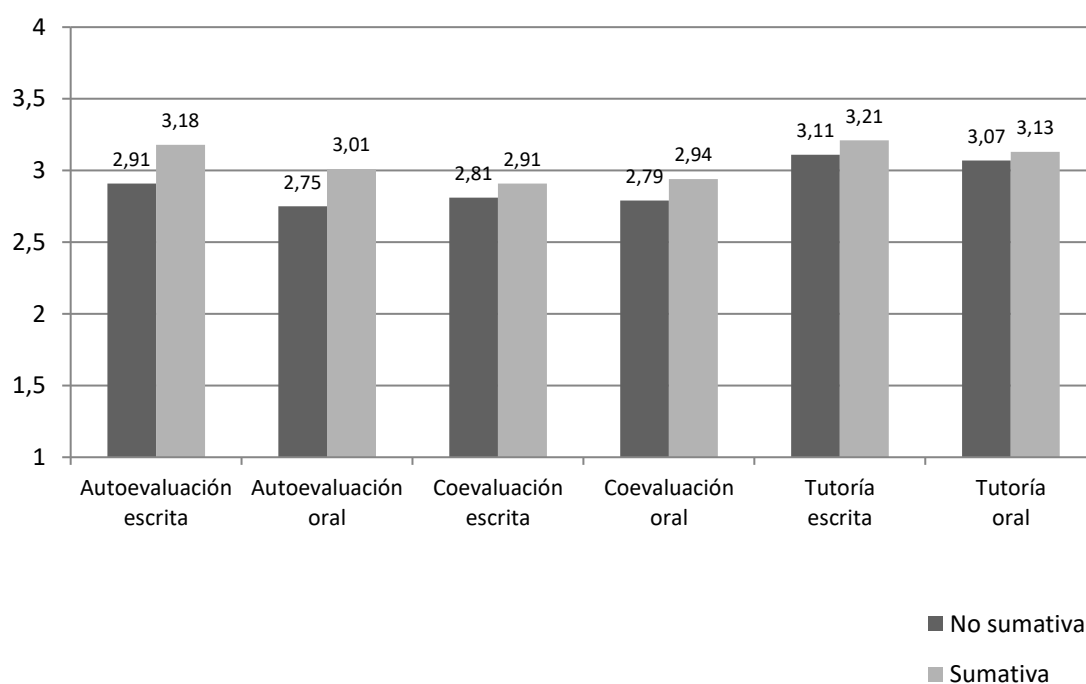
\*\*p < ,01

**Tabla 6.4.10.: Prueba T de muestras independientes en expresión oral, sumativa - no sumativa 51**

Escala		Media	Desviación estándar	t	Sig.
Autoevaluación y motivación	No sum.	2,75	,49	-2,24	,016*  d  ,66
	Sum.	3,01	,33		
Coevaluación y motivación	No sum.	2,79	,49	-1,31	,194
	Sum.	2,94	,36		
Tutoría y motivación	No sum.	3,07	,47	-,513	,609
	Sum.	3,13	,30		

\* $p < ,05$

**Gráfico 6.4.3.: Comparación de medias para cada actividad en la motivación, con y sin evaluación sumativa 15**



Los datos cualitativos de la categoría “evaluación sumativa y motivación” no se diferencian en exceso. La autoevaluación es valorada como más motivadora si la tarea está sujeta a un porcentaje de la nota (palabras clave “a favor”): “La valoración de los textos con una nota me motiva a escribirlos” (estudiante 39, *pretest*), “Me gusta mucho que por este trabajo (textos) se diera nota” (estudiante 34a, cuestionario inicial) y “Mejor una nota por la autocorrección, porque así se valora el trabajo extra y eso motiva” (estudiante 11, *pretest*). Así pues, la significación estadística de las tareas de autoevaluación con nota como aspecto más motivador se ve apoyada por los datos cualitativos. Otros comentarios siguen mostrándose a favor de las notas parciales, ahora en general: “A mí las notas me motivan porque con notas mejores voy a tener posibilidades mejores” (estudiante 21, *pretest*) y “La motivación es más grande sabiendo que otras personas me califican” (estudiante 22, *pretest*).

Los comentarios “en contra” (palabras clave) de las notas parciales hacen alusión a la presión, la obligación, la preferencia por la evaluación formativa y la retroalimentación elaborada en detrimento de la nota o, por último, al factor de estrés añadido: “Me parece importante el trabajo sin la presión de la nota” (estudiante 4, *pretest*), “No me gustaría recibir notas, pero quizás un *feedback* de si la autoevaluación era correcta” (estudiante 19, *pretest*), “La nota no sería una motivación de verdad, sino más bien una obligación desmotivadora” (estudiante 36, *pretest*) y “La presentación con nota me pareció mal, porque era muy estresante para mí” (estudiante 57, cuestionario inicial).

En tercer lugar, el hecho de que la evaluación sumativa “no es importante” (palabras clave) se refleja en percepciones que sobreponen el aprendizaje, el placer y la voluntad por aprender, a las notas en sí mismas: “La nota no es importante, sino el dominio de la lengua y pasárselo bien con ella” (estudiante 2, *pretest*), “El punto central de mi motivación no es la nota del profesor, sino mucho más la voluntad de lograr algo. La nota tiene un papel secundario” (estudiante 61, cuestionario inicial) y “Como mis textos fueron corregidos y recibí un *feedback*, al recibir una nota no me habría motivado todavía más” (estudiante 23a, *postest*).

La siguiente síntesis recogerá los datos más significativos del presente apartado sobre evaluación sumativa y motivación:

- a) El grupo experimental percibió la autoevaluación de la expresión escrita y de la expresión oral combinadas con la evaluación sumativa como más motivadoras que el grupo control. La diferencia estadísticamente relevante y de alcance algo más que moderado concuerda con algunos datos cualitativos.
- b) En lo referente a la coevaluación y la tutoría, el grupo experimental también las puntuó mejor que el grupo control, pero no se registran diferencias estadísticamente relevantes.
- c) Dicha ausencia de significación estadística concuerda con el resto de datos cualitativos, en los que los informantes se muestran indiferentes, a favor y en contra.
- d) En definitiva, la propuesta didáctica combinada con la evaluación sumativa surtió un efecto positivo para la motivación únicamente en el caso de la autoevaluación.

#### **6.4.2.4. Autoevaluación y motivación**

Realizaremos un recuento de los datos cuantitativos de la autoevaluación y su influencia en la motivación, al que seguirán los datos cualitativos clasificados en las siguientes categorías y palabras clave.

Categoría:	Fortalezas	Debilidades	Ítems
Palabras clave:	Percepción de aprendizaje, retroalimentación positiva	Verse en vídeo	Estoy más seguro de mí mismo, es buena práctica para el examen, veo claramente qué tengo que mejorar, hablo mejor

Finalmente, se comentarán las correlaciones entre ítems relacionándolas con los datos anteriores. Aunque observaremos que algunos comentarios de los estudiantes ya se expusieron en el análisis de datos sobre aprendizaje o autonomía, vuelven a ser relevantes en este apartado por sus menciones directas a la motivación, o indirectas mediante flexiones del verbo “gustar”.

Empezando con el recordatorio de los datos cuantitativos sobre la motivación (tabla 6.4.11.), lo que sí aporta mayor eficacia a la autoevaluación es la evaluación sumativa, ya que esta combinación consiguió que el grupo experimental se sintiera más motivado que el grupo control (tablas 6.4.9. y 6.4.10.).

**Tabla 6.4.11.: Recapitulación de datos cuantitativos sobre autoevaluación y motivación 52**

Media <i>pretest</i> : prueba T		Media <i>postest</i> : con 60 estudiantes		Regresión lineal	
1ª	Autoevaluación escrita	3ª	Autoevaluación escrita	5ª	Autoevaluación oral
2ª	Autoevaluación oral	5ª	Autoevaluación oral	6ª	Autoevaluación escrita

En consonancia con la última posición de la autoevaluación en la regresión lineal, por parte de los estudiantes ha trascendido un aspecto negativo bajo la categoría “debilidades”, correspondiente a las palabras clave “verse en vídeo”: “No me gusta verme en vídeo” (estudiante 11, *postest*). Puesto que la autoevaluación de la expresión oral puede llevarse a cabo igualmente con un archivo de audio, esta medida no supuso mayores dificultades durante el estudio empírico, como se registró en el siguiente extracto (6.4.6.) del portfolio del profesor.

Portfolio del profesor (extracto 6.4.6.): Si lo único que les molesta claramente es verse en vídeo, no hay problema en grabar la presentación solo en audio, aunque ofrezca menos información por no apreciarse la comunicación no verbal. Hacer concesiones en actividades complejas y con riesgo de sobrecargar al alumno,

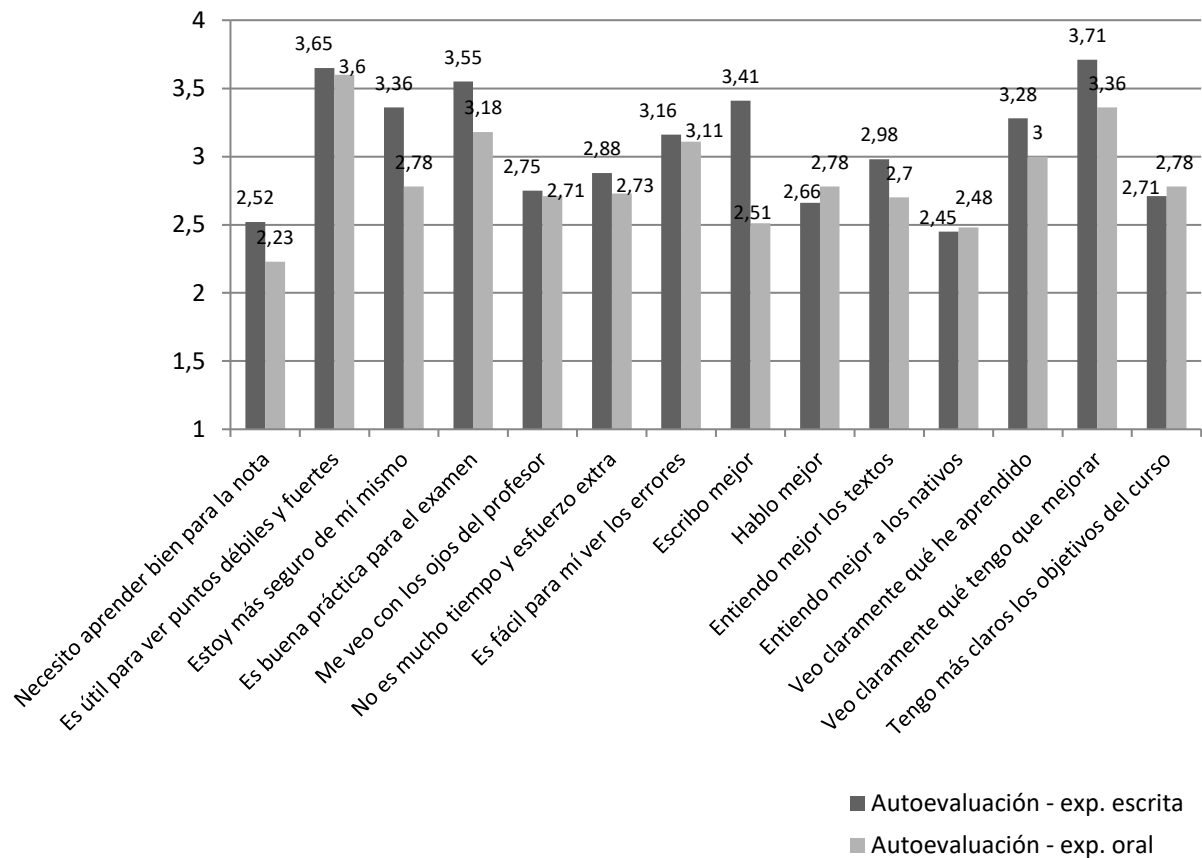
como son las relacionadas con la corrección de errores, puede mantener a flote la motivación.

En el resto de datos cualitativos se otorgará valor a la autoevaluación y su relación con la motivación, como se observará primero en la categoría “fortalezas”. En cuanto a las primeras palabras clave “percepción de aprendizaje”, se relaciona la autoevaluación con la capacidad de mejorar, ampliar conocimientos, aprender de los “propios errores”, lo cual “ha gustado” y “motivado”. Se aprecia, pues, una relación entre la percepción de aprendizaje y la motivación debida exclusivamente a la autoevaluación: “Con la autoevaluación escrita, pude aprender de mis propios errores y ver cómo mejoré. Eso motiva” (estudiante 7, *postest*), “Mis mejoras en los textos que entregué me motivaron mucho. Así aprendía mucho y estaba motivado para ampliar mis conocimientos de español” (estudiante 30, *postest*) y “Sobre todo la autocorrección con la retroalimentación al final me ha gustado y ayudado especialmente” (estudiante 56, *postest*). Las segundas palabras clave de las fortalezas son “retroalimentación positiva”: “La autocorrección y los comentarios fueron geniales. El profesor se toma mucho tiempo” (estudiante 27, cuestionario inicial).

A un nivel más concreto de detalles, el siguiente gráfico 6.4.4. muestra 14 ítems relacionados con la experiencia de aprendizaje y adaptados a la retroalimentación elaborada y la evaluación formativa. Obsérvese, en primer lugar, que la expresión escrita vuelve a prevalecer sobre la expresión oral, salvo en “Hablo mejor”, “Entiendo mejor a los nativos” y “Tengo más claros los objetivos del curso”. En el caso de los objetivos del curso, la parrilla de evaluación oral (anexo VII) entregada a los aprendientes puede haber contribuido a clarificarlos, pues servía en parte igualmente para autoevaluarse textos e interacción.

En segundo lugar, dos de los ítems con referencias más directas a la corrección de errores presentan puntuaciones superiores a 3,5 puntos (muy de acuerdo): “Es útil para ver puntos débiles y fuertes” y “Veo claramente qué tengo que mejorar”. El último de ellos corresponde a las primeras palabras clave de la categoría “ítems” y contiene dos comentarios: “Aprendía más, porque era posible identificar las faltas por mí mismo. Y era motivador porque en la próxima presentación podía mejorar mis faltas” (estudiante 1, *postest*), “Me gusta la autocorrección y por eso tengo mucha motivación por enviar los textos. Puedo concentrarme en mis puntos débiles al escribir textos y pensar otra vez sobre los errores y encontrar otra posibilidad de expresar lo que quiero decir” (estudiante 35, cuestionario inicial).

**Gráfico 6.4.4.: Comparación de medias de la autoevaluación para la motivación en el estudio empírico 16**



En los comentarios de las anteriores palabras clave se aprecia, pues, una percepción de éxito motivadora. De modo similar, y en tercer lugar, la capacidad para detectar errores en la expresión oral y corregirlos en próximas actividades se reflejó tanto en el ítem “hablo mejor” del anterior gráfico 6.4.4., con una puntuación interpretada en torno a “bastante de acuerdo”, como en el comentario “Autoevaluación oral: reconocer mis errores y poder corregirlos me ha gustado y motivado mucho” (estudiante 36, *postest*), perteneciente a las palabras clave “hablo mejor”.

En cuarto lugar, la sensación de seguridad se observa en dos comentarios de las siguientes palabras clave “estoy más seguro de mí mismo” correspondientes al mismo ítem del gráfico 6.4.4: “Después de la autoevaluación oral, estaba más relajada porque confiaba más en mi creatividad” (estudiante 23, cuestionario inicial) y “La autoevaluación escrita llevó mucho tiempo, pero valió la pena el esfuerzo: ahora me siento más seguro” (estudiante 60, cuestionario inicial). Este último comentario sobre la autoevaluación escrita concuerda con su puntuación por encima de tres puntos en el mismo gráfico.

Podemos interpretar, en quinto y último lugar, que la seguridad procedente de la corrección de errores y su consecuente mejora se debe a la vez a que “es buena práctica para el examen”

(palabras clave). Este mismo ítem del gráfico 6.4.4. fue puntuado por encima de los 3,5 puntos para la expresión escrita y sugerido en el siguiente extracto de las segundas discusiones, ya visto, pero relevante de nuevo por el verbo “gustar” y las referencias a la autoevaluación y al examen.

Estudiante 1: Me ha gustado que hemos tenido los cuatro textos como tarea para casa y que hemos recibido un *feedback* personal. Eso hasta ahora no había pasado nunca. Y entraba en el examen, así que nos hemos preparado de verdad muy bien (2ª discusión, A2.1, CBS).

Para terminar con el presente apartado, procederemos a analizar las correlaciones entre ítems para la expresión y escrita (tabla 6.4.12.) y para la expresión oral (tabla 6.4.13.), en relación con los datos expuestos hasta aquí. Las correlaciones altas y con significación estadística se detectarán por medio de su marcación en gris, y el porcentaje en cada celda indica el tamaño el efecto, es decir, la medida en que dos ítems dados están más relacionados el uno con el otro que con otros factores.

**Tabla 6.4.12.: Correlaciones entre ítems de motivación para la autoevaluación de la expresión escrita 53**

	Medidas de criterio	Necesito aprender bien para la nota	Es útil para ver puntos débiles y fuertes	Estoy más seguro de mí mismo	Es buena práctica para el examen	Me veo con los ojos del profesor	No es mucho tiempo y esfuerzo extra	Es fácil para mí ver los errores
Medidas de criterio	-	-	-	-	-	-	-	-
Necesito aprender bien para la nota	,531*** 28%	-	-	-	-	-	-	-
Es útil para ver puntos débiles y fuertes	,418*** 17%	,284* 8%	-	-	-	-	-	-
Estoy más seguro de mí mismo	,401** 16%	,214	,451*** 20%	-	-	-	-	-
Es buena práctica para el examen	,479*** 22%	,412** 16%	,439*** 19%	,441*** 19%	-	-	-	-
Me veo con los ojos del profesor	,248* 6%	,191	,408** 16%	,274* 7%	,110	-	-	-
No es mucho tiempo y esfuerzo extra	,156	,240* 5%	,374** 13%	,087	,205	,370** 13%	-	-
Es fácil para mí ver los errores	,150	,308* 9%	,494*** 24%	,390** 15%	,133	,362** 13%	,275* 7%	-
Escribo	,337** 11%	,189	,490*** 24%	,615*** 37%	,549*** 30%	,265* 7%	,116	,399** 15%



mejor								
Hablo mejor	,397** 15%	,241* 5%	,066	,403** 16%	,108	,207	-,024	,007
Entiendo mejor los textos	,378** 14%	,249* 6%	,165	,537*** 28%	,332** 11%	,316** 9%	-,041	,233* 5%
Entiendo mejor a los nativos	,387** 14%	,164	-,097	,287* 8%	,098	,146	-,127	,012
Veo claramente qué he aprendido	,431*** 18%	,379** 14%	,365** 13%	,293* 8%	,376** 14%	,274* 7%	,314** 9%	,217* 4%
Veo claramente qué tengo que mejorar	,337** 11%	,247* 6%	,572*** 32%	,246* 6%	,325** 10%	,170	,144	,360** 12%
Tengo más claros los objetivos del curso	,416*** 17%	,543*** 29%	,109	,113	,155	,218* 4%	,143	,227* 5%

\*p < ,05

\*\*p < ,01

\*\*\*p > ,001

#### Continuación de la tabla 6.4.12

	Escribo mejor	Hablo mejor	Entiendo mejor los textos	Entiendo mejor a los nativos	Veo claramente qué he aprendido	Veo claramente qué tengo que mejorar	Tengo más claros los objetivos del curso
Hablo mejor	,228* 5%	-	-	-	-	-	-
Entiendo mejor los textos	,455*** 20%	,555*** 30%	-	-	-	-	-
Entiendo mejor a los nativos	,162	,649*** 42%	,609*** 37%	-	-	-	-
Veo claramente qué he aprendido	,267* 7%	,165	,374** 13%	,231* 5%	-	-	-
Veo claramente qué tengo que mejorar	,329** 10%	-,025	,068	-,015	,565*** 31%	-	-
Tengo más claros los objetivos del curso	,081	,301* 9%	,420*** 17%	,426*** 18%	,459*** 21%	,167	-

\*p < ,05

\*\*p < ,01

\*\*\*p > ,001

Para la expresión escrita (tabla 6.4.12.), se detecta un coeficiente alto y con significación estadística entre las medidas de criterio y el ítem “necesito aprender bien para la nota”. Este dato concuerda con los resultados de la prueba T de muestras independientes (6.4.2.3.), en la que el grupo experimental se diferenció del grupo control en términos de motivación debido a la relación entre autoevaluación y evaluación sumativa. Además, en las palabras clave “a favor” se registraron tres comentarios a favor de dicha combinación. De interés a este respecto resulta igualmente el mismo ítem “necesito aprender bien para la nota” por presentar coeficientes de correlación altos con “tengo más claros los objetivos del curso” en expresión escrita (tabla 6.4.12.) y con “veo claramente qué he aprendido” en la expresión oral (tabla 6.4.13). Así pues, este conjunto de datos termina de confirmar el valor añadido de las notas parciales a las tareas de autoevaluación para la motivación.

Las correlaciones en la expresión escrita siguen presentando nuevos paralelismos con los datos cualitativos expuestos en este apartado. Por un lado, destaca la correlación alta del ítem “escribo mejor” con “estoy más seguro de mí mismo” y con “es buena práctica para el examen”, que fueron también palabras clave en la categoría “ítems”. Por otro lado, “veo claramente qué he aprendido” y “veo claramente qué tengo que mejorar” correlacionan considerablemente, tienen puntuaciones por encima de tres puntos en el gráfico 6.4.4. y, además, el último ítem fue también palabras clave en la categoría “ítems”. En definitiva, de estos paralelismos se deduce la relación entre la autoevaluación de la expresión escrita y la sensación de reto, de éxito y de seguridad en el estudio empírico.

Una sensación similar de reto, éxito y seguridad se detecta también para la expresión oral (tabla 6.4.13.). Véase la puntuación de tres puntos (gráfico 6.4.4.) en la expresión oral del ítem “veo claramente qué he aprendido” y su correlación alta con las medidas de criterio. A este respecto, las palabras clave “hablo mejor” de la categoría “ítems” presentan la superación de un reto debido a la autoevaluación de la expresión oral. Este cotejo de datos sugiere que la autoevaluación de la expresión oral supuso un marco en el que la percepción de aprendizaje alimentó el reto de seguir mejorando y viceversa.

**Tabla 6.4.13.: Correlaciones entre ítems de motivación para la autoevaluación de la expresión oral 54**

	Medidas de criterio	Necesito aprender bien para la nota	Es útil para ver puntos débiles y fuertes	Estoy más seguro de mí mismo	Es buena práctica para el examen	Me veo con los ojos del profesor	No es mucho tiempo y esfuerzo	Es fácil para mí ver los errores
Medidas de criterio	-							
Necesito aprender bien para la nota	,392** 15%	-						

Es útil para ver puntos débiles y fuertes	,389** 15%	,206	-					
Estoy más seguro de mí mismo	,316** 9%	,191	,320** 10%	-				
Es buena práctica para el examen	,358** 12%	,252* 6%	,401** 16%	,296* 8%	-			
Me veo con los ojos del profesor	,205	,291* 8%	,434*** 18%	,439*** 19%	,160	-		
No es mucho tiempo y esfuerzo extra	,127	,281* 7%	,298* 8%	,120	,271* 7%	,376** 14%	-	
Es fácil para mí ver los errores	,321** 10%	,242* 5%	,297* 8%	,218* 4%	,330** 10%	,266* 7%	,339** 11%	-
Escribo mejor	,446*** 19%	,395** 15%	,183	,245* 6%	,415*** 17%	,075	,137	,072
Hablo mejor	,418*** 17%	,239* 5%	,191	,378** 14%	,235* 5%	,126	,146	,016
Entiendo mejor los textos	,459*** 21%	,307* 9%	,034	,370** 13%	,380** 14%	,242* 5%	,032	,212
Entiendo mejor a los nativos	,388** 15%	,320* 10%	,096	,528*** 27%	,295* 8%	,069	-,077	,037
Veo claramente qué he aprendido	,646*** 41%	,555*** 30%	,361** 13%	,334** 11%	,285* 8%	,368** 13%	,058	,253* 6%
Veo claramente qué tengo que mejorar	,323** 10%	,296* 8%	,330** 10%	,025	,306** 9%	,261* 6%	,120	,467*** 21%
Tengo más claros los objetivos del curso	,415*** 17%	,457*** 20%	,221* 4%	,235* 5%	,226* 5%	,251* 6%	,233* 5%	,344** 11%

\*p < ,05

\*\*p < ,01

\*\*\*p > ,001

Continuación de la tabla 6.4.13

	Escribo mejor	Hablo mejor	Entiendo mejor los textos	Entiendo mejor a los nativos	Veo claramente qué he aprendido	Veo claramente qué tengo que mejorar	Tengo más claros los objetivos del curso
Hablo mejor	,271* 7%	-	-	-	-	-	-
Entiendo mejor los textos	,521*** 27%	,384** 14%	-	-	-	-	-
Entiendo mejor a los nativos	,471*** 22%	,585*** 34%	,601*** 36%	-	-	-	-
Veo claramente qué he aprendido	,477*** 22%	,371** 13%	,341** 11%	,299* 8%	-	-	-
Veo claramente qué tengo que mejorar	,152	,310** 9%	,220* 4%	,186	,430** 18%	-	-
Tengo más claros los objetivos del curso	,396** 15%	,225* 5%	,343** 11%	,236* 5%	,450** 20%	,235* 5%	-

\*p < ,05

\*\*p < ,01

\*\*\*p > ,001

Pero la percepción de éxito en las diferentes destrezas como factor de motivación también está relacionada, aspecto que observamos entre algunos de los ítems “Entiendo mejor los textos”, “Entiendo mejor a los nativos”, “Hablo mejor” y “Escribo mejor” en las dos tablas de correlaciones. En concreto, si como factor de motivación se puntúa alto el éxito de aprendizaje en una destreza dada, tiende a puntuarse del mismo modo una o dos de las restantes tres destrezas.

Finalizamos el presente apartado sobre el papel de la autoevaluación en la motivación sintetizando lo más significativo:

a) En cuanto a la motivación, la regresión lineal sitúa la autoevaluación en los últimos lugares a la hora de predecir las medidas de criterio.

b) La relación de la autoevaluación con las notas parciales, si es consensuada con los estudiantes, mejora la motivación. El cotejo de datos cualitativos con la prueba T de muestras independientes (grupo experimental y grupo control) y con las correlaciones del ítem “necesito aprender bien para la nota” corrobora este resultado.

c) En los datos cualitativos se relaciona la autoevaluación con la motivación debido a la visión de reto alcanzable que trae consigo la autocorrección de errores.

- d) Además, tras el reto de la autocorrección, la percepción de mejora y la ampliación de conocimientos fomentan la sensación de seguridad.
- e) La expresión escrita destaca sobre la expresión oral en las puntuaciones medias, dato sin relevancia estadística, pero orientativo en el contexto concreto de la muestra.
- f) La sensación de evolución en la seguridad ya fue un factor general de motivación (anexo C) y las correlaciones entre ítems guardan relación con lo expuesto en c) y d).
- g) Al final del proceso de autoevaluación, la retroalimentación y la evaluación con la matización de que los logros deben mantenerse promueve una actitud positiva.
- h) Según las correlaciones, la percepción de éxito en una destreza tiende a estar relacionada con la misma percepción en, al menos, otra destreza.
- j) La debilidad detectada es el rechazo de algunos estudiantes a verse en vídeo. Autoevaluarse con un archivo de audio fue aceptado por toda la muestra.

#### 6.4.2.5. Coevaluación y motivación

Para analizar la influencia de la coevaluación en la motivación, primero recordaremos brevemente los datos cuantitativos y, seguidamente, los datos cualitativos se cotejarán con las puntuaciones medias otorgadas a cada ítem en el *postest*. Finalmente, las correlaciones ayudarán a confirmar o matizar los datos expuestos en el análisis de este apartado.

Categorías:	Fortalezas	Ítems
Palabras clave:	Opinión de los compañeros, buen ambiente y variedad	Estoy más seguro de mí mismo

Empecemos, pues, con el recordatorio de datos cuantitativos sobre la coevaluación y la motivación expuesto en la siguiente tabla 6.4.14. En primer lugar, la coevaluación oral se destacó en la prueba T de muestras dependientes (*pretest - postest*) como más motivadora que sus versiones vividas en periodos de aprendizaje anteriores, diferencia que fue significativa a nivel estadístico y de alcance moderado (tabla 6.4.2. en el apartado 6.4.2.1.). Este dato, junto a la tercera posición en la regresión lineal, otorga a la coevaluación de la expresión oral un valor añadido en términos de motivación, que confirman los estudiantes en sus comentarios bajo la categoría “fortalezas”.

**Tabla 6.4.14.: Recapitulación de datos cuantitativos sobre coevaluación y motivación 55**

Media <i>pretest</i> : prueba T		Media <i>postest</i> : con 60 estudiantes		Regresión lineal	
4ª y 5ª	Coevaluación escrita	4ª	Coevaluación escrita	3ª	Coevaluación oral
6ª	Coevaluación oral	6ª	Coevaluación oral	4ª	Coevaluación escrita

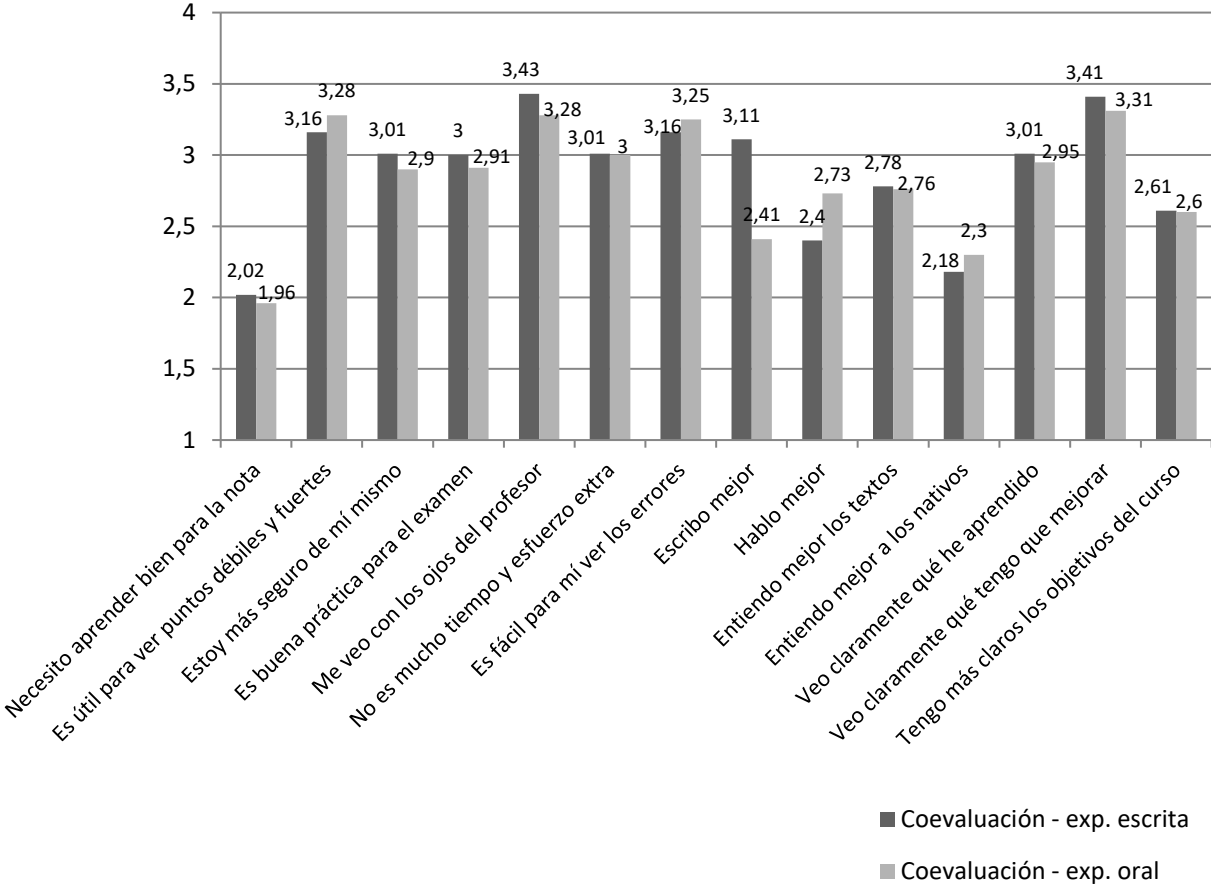
Las “fortalezas” (categoría) radican, en primer lugar, en que la coevaluación oral se percibe como una actividad con “buen ambiente y variedad” (palabras clave), como se observa en un comentario ya visto en el apartado 6.4.1.1.3.6 (anexo C): “Con la coevaluación oral había buen ambiente de aprendizaje y fue una variedad interesante en el curso” (estudiante 29, *postest*). El extracto 6.4.7. del portfolio del profesor registra una observación del buen ambiente.

Portfolio del profesor (extracto 6.4.7.): Aunque se lo toman en serio, también sonríen e incluso se ríen entre ellos mientras se coevalúan, sin importar si se trata de textos o de presentaciones. Al principio podría haberse pensado que la coevaluación causaría cierta tirantez entre los estudiantes, ya que no es lo mismo que el profesor llame la atención sobre los errores a que lo haga otro estudiante. Pero no ha sido así. Podría ser un rasgo cultural. En Alemania se dice que una crítica a un trabajo mejorable no tiene nada que ver con la persona, sino únicamente con su trabajo y, por lo tanto, no se deben tomar las críticas al propio trabajo como algo personal. Quizá tenga que ver el hecho de que en este país, en el trabajo, se separa la vida laboral de la vida personal y se habla poco de ella, dicen.

Con el buen ambiente y la variedad anteriores podemos relacionar la “opinión de los compañeros” (palabras clave), a la que una estudiante concede valor en las segundas discusiones: “[...] y eso de que nos hayamos corregido los unos a los otros también me gustó, definitivamente, sí, el hecho de que los demás también puedan decir algo al respecto, no solamente el profesor, sino también los compañeros” (estudiante 1, 2ª discusión, A2.2, Wuppertal A).

La opinión de los compañeros ofrece una diversidad de puntos de vista que podría explicar las altas puntuaciones de los ítems “es útil para ver puntos débiles y fuertes”, “es buena práctica para el examen”, “me veo con los ojos del profesor”, “es fácil para mí ver los errores”, “veo claramente qué he aprendido” y “veo claramente qué tengo que mejorar” (gráfico 6.4.5.), con los que se valora el semestre con la propuesta didáctica como una experiencia de aprendizaje positiva.

**Gráfico 6.4.5.: Comparación de medias de la coevaluación para la motivación en el estudio empírico 17**



La anterior diversidad de puntos de vista y el modo en que pueden haberse reflejado en las puntuaciones de los ítems mencionados nos llevan a la categoría “ítems” y sus palabras clave “estoy más seguro de mí mismo”: “Con la coevaluación oral se reciben consejos para mejorar los errores y estoy más seguro cuando hablo español” (estudiante 44, cuestionario inicial).

En consonancia con lo anterior, en las tablas 6.4.15. y 6.4.16. destaca el número de correlaciones altas del ítem “es útil para ver puntos débiles y fuertes” para la expresión escrita y, en menor medida, para la expresión oral respectivamente, incluidss las medidas de criterio. Por otro lado, hallamos correlaciones considerables del ítem “estoy más seguro de mí mismo” con “veo claramente qué he aprendido” y “es buena práctica para el examen” en la expresión escrita. En la expresión oral, “estoy más seguro de mí mismo” presenta coeficientes de correlación destacables con “hablo mejor” y “tengo más claros los objetivos del curso”. De este modo, constatamos que las correlaciones apoyan lo sugerido por los datos cualitativos y el gráfico 6.3.5.

**Tabla 6.4.15.: Correlaciones entre ítems de motivación para la coevaluación de la expresión escrita 56**

	Medidas de criterio	Necesito aprender bien para la nota	Es útil para ver puntos débiles y fuertes	Estoy más seguro de mí mismo	Es buena práctica para el examen	Me veo con los ojos del profesor	No es mucho tiempo y esfuerzo extra	Es fácil para mí ver los errores
Medidas de criterio	-	-	-	-	-	-	-	-
Necesito aprender bien para la nota	,425** 18%	-	-	-	-	-	-	-
Es útil para ver puntos débiles y fuertes	,583*** 33%	,332** 11%	-	-	-	-	-	-
Estoy más seguro de mí mismo	,467*** 21%	,365** 13%	,616*** 37%	-	-	-	-	-
Es buena práctica para el examen	,395** 15%	,468*** 21%	,515*** 26%	,578*** 33%	-	-	-	-
Me veo con los ojos del profesor	,439*** 19%	,091	,350** 12%	,261* 6%	,177	-	-	-
No es mucho tiempo y esfuerzo extra	,240* 5%	,218	,285* 8%	,097	,162	,357** 12%	-	-
Es fácil para mí ver los errores	,289* 8%	,122	,331** 10%	,203	,099	,408** 16%	,378** 14%	-
Escribo mejor	,584*** 34%	,166	,588*** 34%	,491*** 24%	,455*** 20%	,468*** 21%	,174	,346** 11%
Hablo mejor	,395** 15%	,195	,536*** 28%	,408** 16%	,368** 13%	,226* 5%	,286* 8%	,205
Entiendo mejor los textos	,452*** 20%	,229	,542*** 29%	,477*** 22%	,478*** 22%	,174	,194	,287* 8%
Entiendo mejor a los nativos	,438*** 19%	,174	,509*** 25%	,307** 9%	,215* 4%	,162	,121	,182
Veó claramente qué he aprendido	,464*** 21%	,312* 9%	,612*** 37%	,623** 38%	,452*** 20%	,327** 10%	,250* 6%	,301* 9%
Veó claramente qué tengo que mejorar	,446*** 19%	,146	,640*** 40%	,491*** 24%	,444*** 19%	,321** 10%	,116	,365** 13%
Tengo más claros los objetivos del curso	,383** 14%	,436** 19%	,429*** 18%	,336** 11%	,353** 12%	,352** 12%	,472*** 22%	,291* 8%

\*p < ,05

\*\*p < ,01

\*\*\*p > ,001



Continuación de la tabla 6.4.15

	Escribo mejor	Hablo mejor	Entiendo mejor los textos	Entiendo mejor a los nativos	Veo claramente qué he aprendido	Veo claramente qué tengo que mejorar	Tengo más claros los objetivos del curso
Hablo mejor	,407** 16%	-	-	-	-	-	-
Entiendo mejor los textos	,511*** 26%	,750*** 56%	-	-	-	-	-
Entiendo mejor a los nativos	,393** 15%	,752*** 56%	,637*** 40%	-	-	-	-
Veo claramente qué he aprendido	,562*** 31%	,506*** 25%	,588*** 34%	,507*** 25%	-	-	-
Veo claramente qué tengo que mejorar	,601*** 36%	,380** 14%	,419*** 17%	,389** 15%	,636*** 40%	-	-
Tengo más claros los objetivos del curso	,152	,523*** 28%	,521*** 27%	,370** 13%	,502*** 25%	,276* 7%	-

\*p < ,05

\*\*p < ,01

\*\*\*p > ,001

Por último y al igual que sucedió con la autoevaluación (6.4.2.4.), la percepción de éxito en las diferentes destrezas como factor de motivación presenta valores altos de correlación. Este aspecto se observa entre algunos de los ítems “entiendo mejor los textos”, “entiendo mejor a los nativos”, “hablo mejor” y “escribo mejor” en las dos tablas de correlaciones.

Tabla 6.4.16.: Correlaciones entre ítems de motivación para la coevaluación de la expresión oral 57

	Medidas de criterio	Necesito aprender bien para la nota	Es útil para ver puntos débiles y fuertes	Estoy más seguro de mí mismo	Es buena práctica para el examen	Me veo con los ojos del profesor	No es mucho tiempo y esfuerzo	Es fácil para mí ver los errores
Medidas de criterio	-	-	-	-	-	-	-	-
Necesito aprender bien para la nota	,388** 15%	-	-	-	-	-	-	-
Es útil para ver puntos débiles y fuertes	,547*** 29%	,345** 11%	-	-	-	-	-	-
Estoy más seguro de mí mismo	,586*** 34%	,286* 8%	,534*** 28%	-	-	-	-	-

Es buena práctica para el examen	,362** 13%	,423** 17%	,415*** 17%	,327** 10%	-	-	-	-
Me veo con los ojos del profesor	,460*** 21%	,162	,316** 9%	,366** 13%	,399** 15%	-	-	-
No es mucho tiempo y esfuerzo extra	,210	,063	,115	,096	,102	,442*** 19%	-	-
Es fácil para mí ver los errores	,194	,159	,107	,212	,144	,272* 7%	,117	-
Escribo mejor	,571*** 32%	,524*** 27%	,390** 15%	,364** 13%	,417*** 17%	,377** 14%	,148	,335** 11%
Hablo mejor	,430*** 18%	,238* 5%	,541*** 29%	,531*** 28%	,177	,252* 6%	,000	,266* 7%
Entiendo mejor los textos	,578*** 33%	,419** 17%	,313** 9%	,436*** 19%	,373** 13%	,339** 11%	,142	,272* 7%
Entiendo mejor a los nativos	,538*** 28%	,245* 6%	,312** 9%	,426*** 18%	,131	,256* 6%	-,108	,335** 11%
Veó claramente qué he aprendido	,480*** 23%	,446** 19%	,525*** 27%	,463*** 21%	,531*** 28%	,324** 10%	,250* 6%	,396** 15%
Veó claramente qué tengo que mejorar	,398** 15%	,241* 5%	,512*** 26%	,343** 11%	,228* 5%	,258* 6%	,199	,316** 9%
Tengo más claros los objetivos del curso	,556*** 30%	,276* 7%	,396** 15%	,543*** 29%	,304** 9%	,305** 9%	,281* 7%	-,058

\*p < ,05

\*\*p < ,01

\*\*\*p > ,001

**Continuación de la tabla 6.4.16**

	Escribo mejor	Hablo mejor	Entiendo mejor los textos	Entiendo mejor a los nativos	Veó claramente qué he aprendido	Veó claramente qué tengo que mejorar	Tengo más claros los objetivos del curso
Hablo mejor	,352** 12%	-	-	-	-	-	-
Entiendo mejor los textos	,619*** 38%	,518*** 26%	-	-	-	-	-
Entiendo mejor a los nativos	,494*** 24%	,510*** 26%	,593*** 35%	-	-	-	-

Veo claramente qué he aprendido	,541*** 29%	,374** 13%	,471*** 22%	,270* 7%	-	-	-
Veo claramente qué tengo que mejorar	,278* 7%	,453*** 20%	,230* 5%	,234* 5%	,585*** 34%	-	-
Tengo más claros los objetivos del curso	,316** 9%	,236* 5%	,363** 13%	,348** 12%	,318** 10%	,187	-

\*p < ,05

\*\*p < ,01

\*\*\*p > ,001

En síntesis:

a) La coevaluación oral se diferenció en el estudio empírico por resultar más motivadora respecto a formas de coevaluación oral de periodos anteriores. El tamaño del efecto es de alcance moderado. La regresión lineal sitúa esta actividad en la tercera posición.

b) Una causa de que la coevaluación oral sea considerada motivadora es el buen ambiente y la variedad con las que la relacionan los informantes. A este respecto, las palabras clave “variedad” y “cómodo” fueron factores generales de la motivación en el estudio empírico (anexo C). La coevaluación oral supone, pues, una forma posible en que la percepción de variedad y de buen ambiente puede tener lugar.

c) De la coevaluación en general se otorga también valor a las opiniones de los compañeros. La diversidad de puntos de vista sobre el rendimiento de los estudiantes podría explicar las altas puntuaciones medias de los ítems más relacionados con la percepción de éxito debido a la retroalimentación elaborada y la evaluación formativa. Dichos ítems presentan correlaciones altas.

d) Lo anterior concuerda con la sensación de seguridad expresada y, de nuevo, con las correlaciones.

e) A través de las correlaciones, se detecta una relación entre la percepción de éxito en una destreza y la misma percepción en, al menos, otra destreza.

#### 6.4.2.6. Tutoría y motivación

Para analizar el efecto de la tutoría en la motivación, se procederá primero con un recordatorio de los datos cuantitativos relevantes para la tutoría por separado; segundo, con las puntuaciones medias de los ítems y los datos cualitativos, que clasificaremos mediante categoría y palabras clave; y por último, los datos anteriores se cotejarán con las correlaciones para corroborarlos o matizarlos.

Categoría:	Fortalezas	Ítems
Palabras clave:	Retroalimentación directa	Estoy más seguro de mí mismo, veo claramente qué he aprendido

Empezando con el recordatorio de los datos cuantitativos sobre la tutoría, a la tabla 6.4.17. debemos añadir que la tutoría oral se diferenciò estadísticamente en el estudio empírico respecto a formas de tutoría vividas en periodos anteriores, diferenciación que mostrò un efecto moderado (tabla 6.4.2. en el apartado 6.4.2.1.).

**Tabla 6.4.17.: Recapitulación de datos cuantitativos sobre tutoría y motivación 58**

Media <i>pretest</i> : prueba T		Media <i>postest</i> : con 60 estudiantes		Regresión lineal	
3 <sup>a</sup>	Tutoría escrita	1 <sup>a</sup>	Tutoría escrita	1 <sup>a</sup>	Tutoría oral
4 <sup>a</sup> y 5 <sup>a</sup>	Tutoría oral	2 <sup>a</sup>	Tutoría oral	2 <sup>a</sup>	Tutoría escrita

Dentro de la categoría “fortalezas”, una de las razones del agrado por esta forma de evaluación y retroalimentación queda representada en las palabras clave “retroalimentación directa”, con los comentarios “Y que usted siempre nos da un *feedback* directamente, nos llama la atención sobre nuestros errores, y eso me ha gustado mucho” (estudiante 5, 2<sup>a</sup> discusión, A2.2, Wuppertal A) y “A mí me ha gustado que, en clase, entretanto, usted ha corregido los textos, porque de lo contrario yo no habría sabido si era correcto” (estudiante 5, 2<sup>a</sup> discusión, A2.1, CBS). Estos dos comentarios podrían explicar las puntuaciones de los ítems “es útil para ver puntos débiles y fuertes”, “me veo con los ojos del profesor” y “es fácil para mí ver los errores” (gráfico 6.4.7.) por encima de 3,5 puntos. Bajo las mismas palabras clave “retroalimentación directa”, se registrò una reflexión en el extracto 6.4.8. del portfolio del profesor.

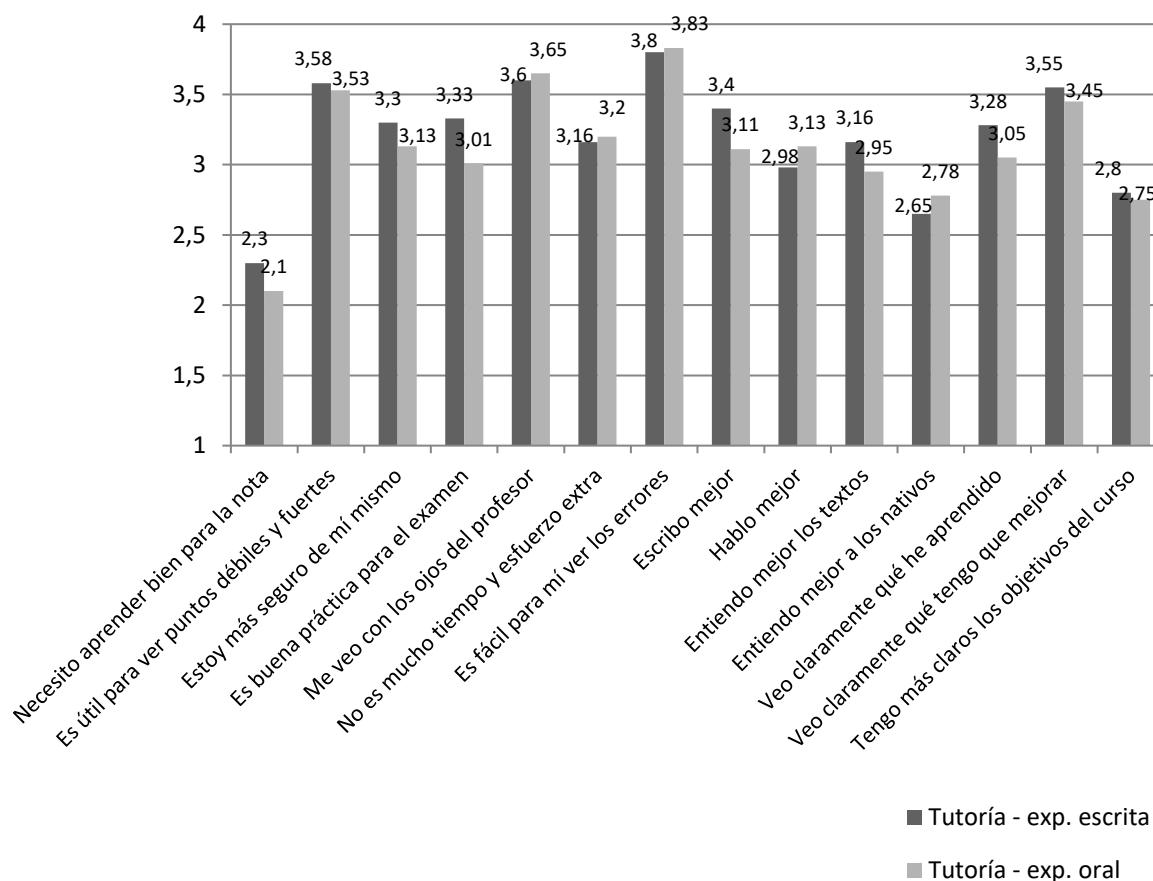
Portfolio del profesor (extracto 6.4.8.): Si no fuera por la tutoría, se dejaría solos a los alumnos frente al proceso de autoevaluación y coevaluación. Estas dos actividades perderían eficacia si, entretanto, no se reforzara la reflexión sobre los errores mediante la ayuda del profesor.

Continuando con la categoría “ítems”, lo expresado en los comentarios y mediante las altas puntuaciones de los ítems anteriores nos lleva su posible consecuencia: “estoy más seguro

de mí mismo” (palabras clave). En este sentido, el comentario “Con la tutoría sabía uno luego mejor cómo estructurar la presentación y se sentía más seguro” (estudiante 50, cuestionario inicial) concuerda con las puntuaciones medias por encima de tres puntos otorgadas a este ítem en el gráfico 6.4.6.

La seguridad en uno mismo como factor influyente en una experiencia de aprendizaje positiva podría, a su vez, proceder de la certeza de que se ha producido un éxito en el aprendizaje. Las segundas palabra clave “veo claramente qué he aprendido”, todavía dentro de la categoría “ítems”, contienen el comentario “Aprendo de mis errores y por eso me gusta este *feedback*” (estudiante 4, *postest*), que en el mismo ítem del gráfico 6.4.6. presenta una puntuación media en torno a los tres puntos.

**Gráfico 6.4.6.: Comparación de medias de la tutoría para la motivación en el estudio empírico 18**



En algunas de las correlaciones observamos relación entre los ítems analizados en el presente apartado. Se trata, en primer lugar, del ítem “Estoy más seguro de mí mismo”, que en la expresión escrita (tabla 6.4.18.) correlaciona con “es útil para ver puntos débiles y fuertes” y con el éxito en el aprendizaje expresado en el ítem “escribo mejor”. La misma correlación alta se da para la expresión oral (tabla 6.4.19.), pero sin el último ítem.

Además, el comentario sobre el ítem analizado “veo claramente qué he aprendido” presenta correlaciones altas con “tengo más claros los objetivos del curso” en la expresión oral y con “veo claramente qué tengo que mejorar” en la expresión escrita. Estas vinculaciones sugieren que la finalidad de la tutoría es valorada por los informantes en términos de experiencia de aprendizaje.

Observamos, pues, que los datos cualitativos se encuentran vinculados a los datos cuantitativos, ya sean los que presentan significación estadística (correlaciones de las tablas 6.4.18. y 6.4.19.) o los que comentamos a título orientativo (gráfico 6.4.6.)

**Tabla 6.4.18.: Correlaciones entre ítems de motivación para la tutoría de la expresión escrita 59**

	Medidas de criterio	Necesito aprender bien para la nota	Es útil para ver puntos débiles y fuertes	Estoy más seguro de mi mismo	Es buena práctica para el examen	Me veo con los ojos del profesor	No es mucho tiempo y esfuerzo extra	Es fácil para mí ver los errores
Medidas de criterio	-	-	-	-	-	-	-	-
Necesito aprender bien para la nota	,430** 18%	-	-	-	-	-	-	-
Es útil para ver puntos débiles y fuertes	,371** 13%	,358** 12%	-	-	-	-	-	-
Estoy más seguro de mi mismo	,447*** 19%	,279* 7%	,538*** 28%	-	-	-	-	-
Es buena práctica para el examen	,345** 11%	,292* 8%	,328** 10%	,259* 6%	-	-	-	-
Me veo con los ojos del profesor	,395** 15%	,162	,257* 6%	,219* 4%	,186	-	-	-
No es mucho tiempo y esfuerzo extra	,294* 8%	,234*	,200	,159	,320** 10%	,308** 9%	-	-
Es fácil para mí ver los errores	,407** 16%	,057	,418*** 17%	,471*** 22%	,130	,392** 15%	,040	-
Escribo mejor	,267* 7%	,049	,386** 14%	,591*** 34%	,186	,163	,086	,464*** 21%
Hablo mejor	,387** 14%	-,081	,261* 6%	,319** 10%	,058	,386** 14%	-,065	,330** 10%
Entiendo mejor los textos	,364** 13%	,088	,189	,210	,335** 11%	,232* 5%	,032	,180
Entiendo mejor a los nativos	,442*** 19%	-,100	-,058	,172 2%	-,072	,127	-,033	,156

Veo claramente qué he aprendido	,466*** 21%	,195	,348** 12%	,314** 9%	,197	,401** 16%	,148	,286* 8%
Veo claramente qué tengo que mejorar	,606*** 36%	,225	,330** 10%	,457*** 20%	,215* 4%	,549*** 30%	,241* 5%	,398** 15%
Tengo más claros los objetivos del curso	,460*** 21%	,503*** 25%	,344** 11%	,144	,408** 16%	,172	,438*** 19%	-,054

Continuación de la tabla 6.4.18

	Escribo mejor	Hablo mejor	Entiendo mejor los textos	Entiendo mejor a los nativos	Veو claramente qué he aprendido	Veو claramente qué tengo que mejorar	Tengo más claros los objetivos del curso
Hablo mejor	,438*** 19%	-	-	-	-	-	-
Entiendo mejor los textos	,258* 6%	,367** 13%	-	-	-	-	-
Entiendo mejor a los nativos	,218* 4%	,370** 13%	,364** 13%	-	-	-	-
Veو claramente qué he aprendido	,198	,192	,362** 13%	,176	-	-	-
Veو claramente qué tengo que mejorar	,331** 10%	,439*** 19%	,400** 16%	,425*** 18%	,515*** 26%	-	-
Tengo más claros los objetivos del curso	,022	-,004	,330** 10%	,189	,455*** 20%	,290* 8%	-

Tabla 6.4.19.: Correlaciones entre ítems de motivación para la tutoría de la expresión oral 60

	Medidas de criterio	Necesito aprender bien para la nota	Es útil para ver puntos débiles y fuertes	Estoy más seguro de mí mismo	Es buena práctica para el examen	Me veo con los ojos del profesor	No es mucho tiempo y esfuerzo	Es fácil para mí ver los errores
Medidas de criterio	-	-	-	-	-	-	-	-
Necesito aprender bien para la nota	,400** 16%	-	-	-	-	-	-	-

Es útil para ver puntos débiles y fuertes	,338** 11%	,230	-	-	-	-	-	-
Estoy más seguro de mí mismo	,491*** 24%	,209	,649*** 42%	-	-	-	-	-
Es buena práctica para el examen	,444*** 19%	,336** 11%	,289* 8%	,273* 7%	-	-	-	-
Me veo con los ojos del profesor	,429*** 18%	,121	,235* 5%	,346** 11%	,578*** 33%	-	-	-
No es mucho tiempo y esfuerzo extra	,390** 15%	,321* 10%	,077	,171	,146	,341** 11%	-	-
Es fácil para mí ver los errores	,340** 11%	,090	,332** 11%	,259* 6%	,320** 10%	,526*** 27%	,184	-
Escribo mejor	,496*** 24%	,117	,245* 6%	,307** 9%	,219* 4%	,373** 13%	,162	,314** 9%
Hablo mejor	,460*** 21%	-,176	,376** 14%	,420*** 17%	,191	,383** 14%	,097	,260* 6%
Entiendo mejor los textos	,389** 15%	,258* 6%	,160	,121	,379** 14%	,321** 10%	,288* 8%	,022
Entiendo mejor a los nativos	,439*** 19%	-,060	,124	,265* 7%	,183	,230* 5%	,107	,090
Veó claramente qué he aprendido	,393** 15%	,277* 7%	,195	,326** 10%	,271* 7%	,286* 8%	,144	,252* 6%
Veó claramente qué tengo que mejorar	,607*** 36%	,069	,294* 8%	,314** 9%	,402** 16%	,411** 16%	,246* 6%	,330** 10%
Tengo más claros los objetivos del curso	,572*** 32%	,448** 20%	,213	,357** 12%	,235* 5%	,266* 7%	,473*** 22%	,118

**Continuación de la tabla 6.4.19**

	Escribo mejor	Hablo mejor	Entiendo mejor los textos	Entiendo mejor a los nativos	Veó claramente qué he aprendido	Veó claramente qué tengo que mejorar	Tengo más claros los objetivos del curso
Hablo mejor	,567*** 32%	-	-	-	-	-	-
Entiendo mejor los textos	,289* 8%	,259* 6%	-	-	-	-	-



Entiendo mejor a los nativos	,293* 8%	,478*** 22%	,392** 15%	-	-	-	-
Veó claramente qué he aprendido	,093	,090	,261* 6%	,246* 6%	-	-	-
Veó claramente qué tengo que mejorar	,221* 4%	,387** 14%	,286* 8%	,391** 15%	,474*** 22%	-	-
Tengo más claros los objetivos del curso	,141	,146	,484*** 23%	,306*** 9%	,541*** 29%	,462*** 21%	-

La habitual síntesis de final de apartado acercará los datos de mayor interés sobre la influencia de la tutoría en la motivación de la muestra:

a) La regresión lineal destaca la tutoría sobre la autoevaluación y la coevaluación. Este dato concuerda, a título meramente orientativo por carecer de relevancia estadística, con las puntuaciones más altas que recibió la tutoría en el *postest* con 60 informantes.

b) En concreto, la tutoría de la expresión oral aplicada en el estudio se distinguió notablemente de otras formas de tutoría de la expresión oral vividas antes del estudio, solo en términos de motivación. Pero recordemos que la tutoría de la expresión oral se diferenció también en términos de autonomía en el grupo experimental, en el que estuvo relacionada con la evaluación sumativa.

c) Los datos cualitativos apuntan a la atención personalizada del profesor durante o justo después de la escritura y la presentación como precedentes de la percepción de éxito en el aprendizaje. Dicha percepción guarda relación con la sensación de seguridad en la asignatura de español.

d) Las altas correlaciones entre los ítems relacionados con los datos cualitativos refuerzan la vinculación expresada en c).

#### 6.4.2.7. Synthesis on motivation: specific factors on the didactic proposal

The data presented in the entire section 6.4.2. have been analysed in order to answer the seventh research question:

RQ7: What specific factors of self-assessment, peer-assessment and mentoring for speaking and writing tasks influenced motivation?

For this research question, the most relevant data will be summarized below:

- a) Writing stands out, without statistical relevance, in practically all the items of the three ways of assessment and feedback in terms of motivation.
- b) On the contrary, the linear regression with statistical relevance places the oral versions of the didactic proposal as closer to the criterion measures in the following order: mentoring, peer-assessment (both also highlighted by the dependent sample T test as more motivating than those experienced in previous periods) and self-assessment. The qualitative data in which these activities are compared reinforce the result.
- c) The reasons declared by the students to feel more motivated in the empirical study compared to other periods were, in relation to the didactic proposal, their active involvement in the classroom processes, the motivation of the teacher and the productive skills that were assessed and provided feedback.
- d) In terms of mentoring, personalised attention during or just after the language production process fosters awareness of one's own success and thus self confidence. The most related items have high correlations.
- e) Peer-assessment is seen as a framework in which variety and positive atmosphere are perceived as motivating aspects. They welcome the diversity of points of view on their own performance, which in turn reinforces the perception of success and the sense of self-confidence. High scores on items related to these aspects, and also their correlations, support these data.
- f) Although self-assessment is at the bottom of the ranking of activities by linear regression, it is appreciated as a framework in which language challenges are achievable, which fosters the perception of progress and thus the feeling of self confidence and a positive attitude.
- g) On the other hand, self-assessment tasks for writing and speaking are perceived as more motivating when combined with summative assessment than without it. This differentiation with a moderate scope is supported by qualitative data and correlations of the item "I need to learn well for the grade".
- h) However, the qualitative data and correlations point to the variety provided by the combination of activities of the didactic proposal as a favourable aspect to the learning experience. Similarly, with self-assessment and peer-assessment, the perception of success in one skill tends to foster the same perception in other skills.

## **6.5. Results on summative assessment**

The general purpose of this section is to analyse separately the influence of summative assessment on learning, autonomy and motivation. To this end, we will divide the analysis into

two parts: in the first part (6.5.1.) we will recall the statistically relevant quantitative data together with the qualitative data with which we have already analysed the influence of partial marks in the experimental group, whose assessment and feedback tasks were a percentage of the final mark, and we will review the reasons for the identified perception with new data; and in the second part (6.5.2.) we will add a new analysis of compulsory attendance as a form of summative assessment, and we will check whether this form of influencing the score is perceived as favourable or unfavourable. Finally, a brief summary will contain the most significant aspects of the summative assessment in relation to the eighth research question:

RQ8: How does summative assessment of tasks with assessment and feedback influence learning, autonomy and motivation?

### 6.5.1. The role of consensus in summative assessment through partial notes

Let us briefly recall that in sections 6.2.2.3., 6.3.2.3. and 6.4.2.3 the quantitative analysis by the independent sample T test (table 6.5.1.) resulted in the self-assessment of writing and speaking being perceived as more supportive of learning and motivation by the group with these two forms of instructional feedback and formative assessment having partial marks, with a moderate effect and qualitative data supporting that result. On the other hand, mentoring of speaking, which was linked to the self-assessment of speaking, was perceived as more capable of fostering autonomy in the group that received a grade, in a similar way, with a moderate effect and also with qualitative data that were consistent.

**Table 6.5.1.: Reminder of independent sample T test, summative - non summative 61**

Scale		Mean	Standard deviation	t	Sig.
Self-assessment of writing and learning	Non summ.	2,85	,59	-2,67	,009*  d  ,63
	Summ.	3,18	,43		
Self-assessment of writing and motivation	Non summ.	2,91	,44	-2,75	,007*  d  ,66
	Summ.	3,18	,36		
Self-assessment of speaking and learning	Non summ.	2,73	,57	-2,35	,022*  d  ,63
	Summ.	3,05	,39		
Self-assessment of speaking and motivation	Non summ.	2,75	,49	-2,24	,016*  d  ,66
	Summ.	3,01	,33		
Mentoring of speaking and autonomy	Non summ.	2,90	,54	-1,82	,038*  d  ,54
	Summ.	3,13	,33		

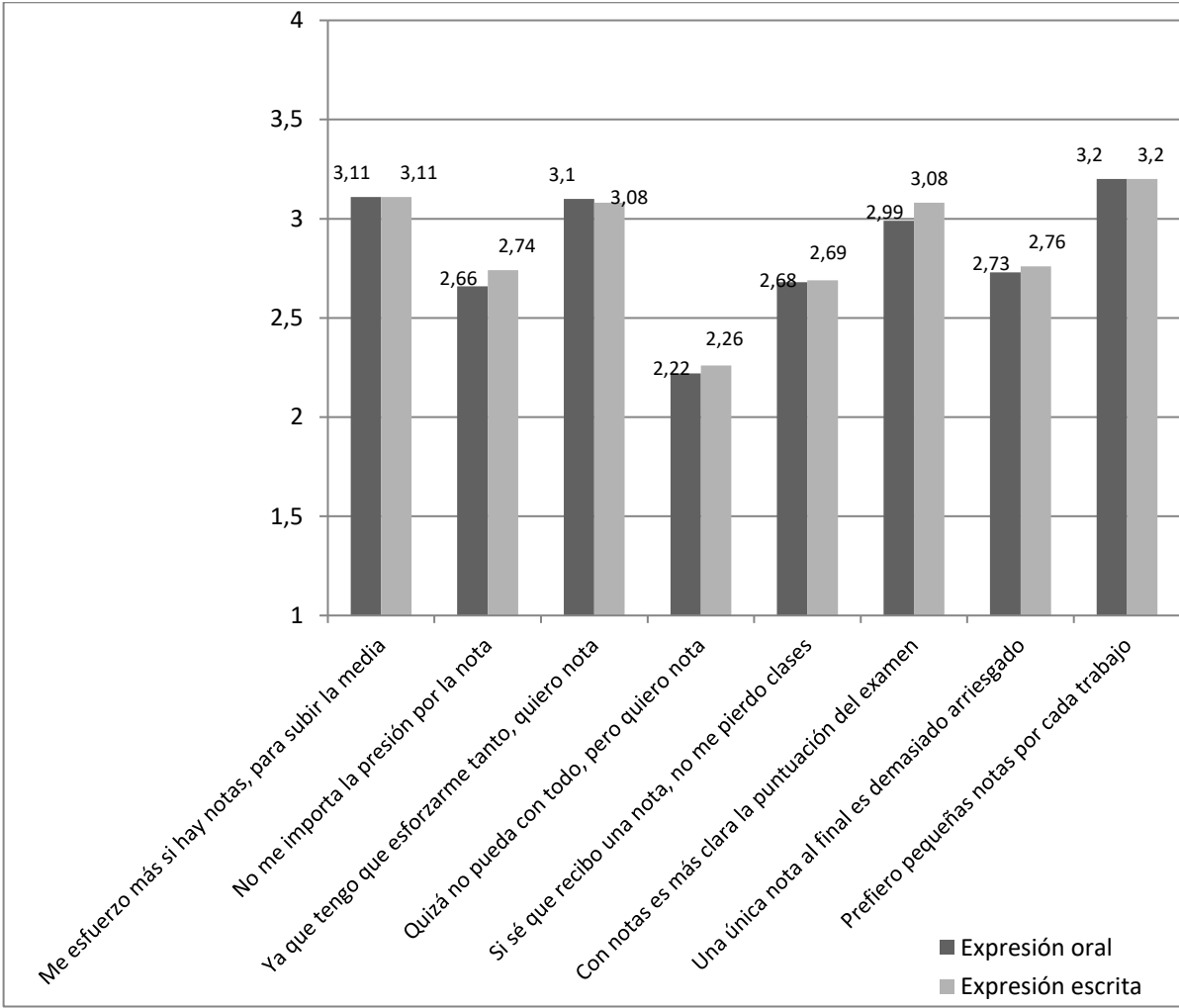
\*p < 0.5

The rest of the data showed, in the first place and without statistical relevance, that the experimental group gave higher scores to the forms of assessment and feedback than the control group, in terms of learning, autonomy and motivation. Second, the other qualitative data presented opinions both for and against the influence of partial marks on learning and motivation, and opinions rather favourable in terms of fostering autonomy. At this point, it is worth reflecting on the consensus and the way in which the summative assessment of self-assessment differed from mentoring and peer-assessment.

The inclusion of forms of assessment and feedback as partial grades in the summative assessment was a consensual decision among the students and not taken unilaterally by the teacher. The teacher made the proposal in the first classroom session and it was the students of some groups (those who make up the experimental group) who unanimously opted for this assessment proposal. We consider that the imposition of this measure as something compulsory for the students would not have had such a positive result, since, let us remember, all the activities of the didactic proposal were better scored by the experimental group, whether in terms of learning, autonomy or motivation, and five of these variables (table 6.5.1.) stood out for their statistical significance with a more than moderate effect. In addition, the diversity of opinions for and against expressed by the students in the whole sample in the qualitative data on learning (6.2.2.3.) and motivation (6.4.2.3.) provides a further context in favour of allowing them to decide.

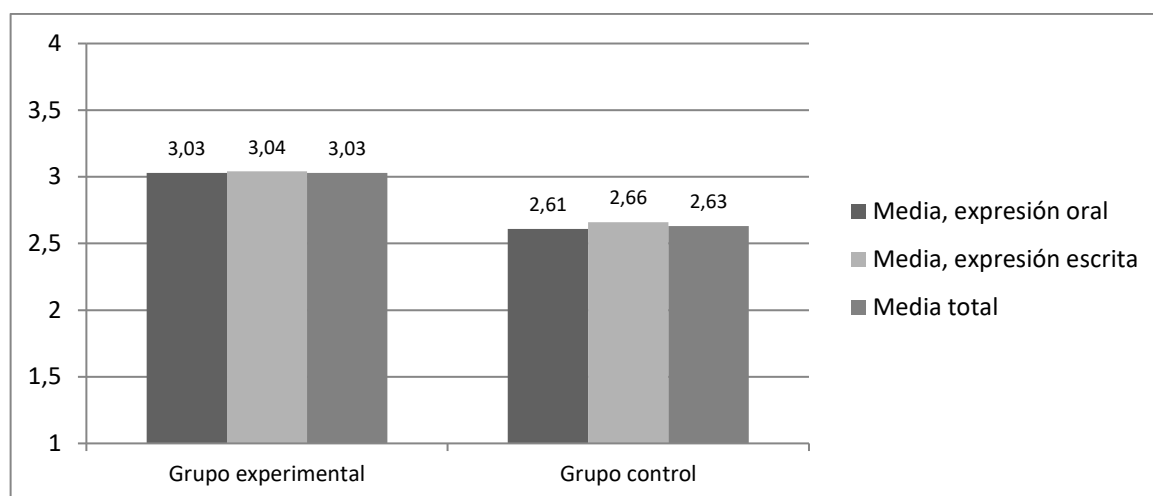
In fact, the scores around the three points in graph 6.5.1. would provide a possible reason for establishing summative assessment of certain tasks during the semester as a standard, straight away. Let us remember that the set of items in question was part of the posttest and has no statistical relevance.

**Graph 6.5.1.: Reasons for preference for summative assessment 19**



However, the same scores of the previous graph 6.5.1., differentiated according to whether they were given by the experimental group or by the control group, reveal in graph 6.5.2. that the former identified itself more with the proposed inclusion of summative assessment than the latter. We therefore consider the option of leaving the decision in the hands of each group of students to be the right one, a consideration that is consistent with the results of table 6.5.1.

**Graph 6.5.2.: Reorganization of scores in graph 6.5.1. according to the experimental group or the control group 20**



Secondly, we also think it necessary to reflect on the way in which, in the experimental group, the use of summative assessment differed in self-assessment compared to peer-assessment and mentoring. Peer-assessment and mentoring were part of the grade for work in class, i.e. 12.5 % or 6.5 % (depending on the regulations of each centre and the decision of the students. Annex I and tables 5.4. and 5.5.) of the final grade given for the involvement in the classroom sessions. This means that peer-assessment and mentoring were not separated from such involvement, but integrated into the classroom work as a whole and thus were perhaps a less perceptible part of a whole. In turn, self-assessment of writing tasks were given a grade as such and simulated the writing exercise of the written test; and self-assessment of speaking tasks simulated the presentation of the oral exam. This differentiation could explain that, if the experimental group was already in favour of summative assessment and this was especially reflected in the self-assessment, then self-assessment was the most differentiated activity in table 6.5.1. The above reflection leads us to conclude that the explicit separation of the task for which a grade is received makes this task more perceptible and thus, when it is already considered effective and its inclusion in the summative assessment is agreed upon, the perception of its effectiveness increases.

In short, the experimental group decided to include forms of assessment and feedback in the summative assessment and was more motivated and successful in learning, as well as more autonomous, than the control group, due to both written and oral self-assessment and oral mentoring. The fact that it was their own decision and that self-assessment was given a separate mark from the class mark may have increased this perception of learning, autonomy and motivation.

### 6.5.2. The role of compulsory attendance

Considering compulsory attendance as a form of summative assessment, then we should come to observe its influence. We consider it as a form of summative assessment because it determines whether or not a student passes the subject at the end of the semester, i.e., it determines whether or not there is a grade at the end of the research period. Therefore, in the case of compulsory attendance, the fundamental requirement for a grade to exist is frequent attendance. The relevance of compulsory attendance for empirical study is subject to the assumption that the more frequently students attend the lectures, the more exposed they are to forms of assessment and feedback and, therefore, the more likely they are to learn more, perhaps because they are exposed to the opportunity to be autonomous in any of the possible forms of autonomy and, therefore, to feel more motivated.

At the University of Bonn a maximum of 10 hours of class time can be missed for a total of 74 hours. In the case of the University of Wuppertal it is possible to miss a maximum of six hours for a 28-hour course, or nine hours for a 42-hour course. At the CBS and Dolmetscherschule the attendance is optional, but for empirical study 6.25% or 12.5% of the final grade was reserved for class participation. According to these parameters, we have carried out two independent sample T tests, with a control group, in which attendance is compulsory, and an experimental group with a grade for involvement in class that is only given on the days one attends class, so that, if one day is missing, the grade for that day is zero points.

For the first T test (table 6.5.2.), the grades of all the students in the control group with compulsory attendance were taken and the average of all the grades in the group was calculated, which was 82.89 points. The same procedure was carried out for the experimental group, without compulsory attendance, but with a class grade in each classroom session, whose average of all grades was 83.04 points. The small difference in the average grade for each group did not give rise to statistical significance. Thus, in this empirical study, the students learned enough to obtain similar grades, regardless of whether they were obliged to attend class or not.

**Table 6.5.2.: Independent sample T-test. Summative assessment through compulsory attendance (control group) and non-compulsory attendance with partial marks per day of class (experimental group). Difference in average marks between the two groups 62**

Scale		Mean mark	Standard deviation	t	Sig.
Attendance	Compulsory	82,89	11,52	-,047	,966
	Non-compulsory with marks	83,04	13,87		

Nor does forcing students to attend classroom sessions by threatening their academic success seem to have influenced their perception of learning, autonomy or motivation (table 6.5.3.). For the T test that follows, the mean scores given by the control group (with compulsory attendance) to all the activities of the didactic proposal in terms of learning and, again, in terms of autonomy and also of motivation, were taken separately from the experimental group (without compulsory attendance, but with partial marks per day). Certainly, although the mean scores suggest a trend towards a more positive perception by the experimental group of the three factors analysed in the table, the absence of statistical significance actually excludes the possibility that compulsory attendance influences in any way.

**Tabla 6.5.3.: Independent sample T-test. Summative assessment through compulsory attendance (control group) and non-compulsory with partial mark per day of class (experimental group). Difference in average scores for learning, autonomy and motivation between the two groups 63**

Scale		Mean	Standard deviation	t	Sig.
Attendance and learning	Compulsory	3,06	,42	1,44	,155
	Non-compulsory with marks	2,90	,45		
Attendance and autonomy	Compulsory	3,06	,43	1,74	,086
	Non-compulsory with marks	2,86	,44		
Attendance and motivation	Compulsory	2,99	,37	-,018	,986
	Non-compulsory with marks	2,99	,40		

In short, compulsory attendance did not lead to better grades or a greater perception of learning, autonomy or motivation.

### 6.5.3. Synthesis on summative assessment

A brief review of the most significant data presented in this section on the impact of summative assessment on the processes of the empirical study will provide information for the eighth research question:

RQ8: How does summative assessment of tasks with assessment and feedback influence learning, autonomy and motivation?

a) Oral and written self-assessment tasks, directly related to summative assessment, were perceived as more motivating and effective for learning, with a moderate effect.

b) The grade for written self-assessment was clearly separated from the lecture grade and the oral self-assessment was specifically dedicated to preparing the oral examination. These were the two tasks that stood out most, as stated in a), in contrast to peer-assessment and mentoring, which were integrated into the lecture grade.



(c) Similarly, mentoring for oral expression, linked to self-assessment of oral expression, was perceived as more supportive of autonomy in groups having an oral examination through presentation than in groups without oral examination. The effect was moderate in scope.

d) Comments from the students have been registered that confirm the results of a) and especially of c), since in general the students linked their grades with an impulse for autonomy.

e) However, students' views on summative assessment remain diverse in their ability to foster learning and motivation. These data, together with the part of the posttest devoted to the opinion on summative assessment, suggest that it should be the students who agree among themselves the decision to subject certain tasks during the semester to partial marks.

f) Compulsory attendance and the assumed higher probability that more students will be more frequently exposed to a didactic proposal such as the one in this study does not guarantee that students will obtain higher grades. Nor does their perception of learning, autonomy, or motivation differ from students who are not required to attend class.

## **6.6. Results on directed motivational current**

The aim of this section is to find out whether the set of activities of the didactic proposal implemented during the empirical study can be considered a directed motivational current (Dörnyei *et al.*, 2014). In the qualitative and quantitative data that we will show, the combination of the three key elements of the present study will be perceived within the framework of instructional feedback and formative assessment for the correction of errors: perception of learning, autonomy and motivation. Although almost all the qualitative data have already been included in the previous sections, only those in which this link is evident have been selected.

In accordance with this, the quantitative data with the correlations between all forms of assessment and feedback and, in turn, between their influence on learning, autonomy and motivation will make it possible to observe whether instructional feedback and formative assessment make it possible to tie these three ends together, i.e., whether they are able to interact within the framework of the didactic proposal, thus providing it with an internal cohesion that we could call DMC. Next, we will show the cause-effect relationship established by the students in their comments. Finally, the layout of the data on each of the dimensions of the DMC will be organized around five categories, which in turn will contain key words. The final synthesis will collect the most significant data on the ninth research question:

RQ9: Can the set of forms of assessment and feedback be considered a directed motivational current according to Dörnyei *et al.*, 2014?

### 6.6.1. Directed motivational current

Table 6.6.1. shows that the mean score given to each activity of the didactic proposal in learning shows moderate to high correlations with the means given to the rest of the activities for autonomy and, in turn, for motivation. What these interrelationships mean is that, if a student perceived success in learning through one activity, he or she tended to experience a boost to their autonomy with the same (or another) activity, which went hand in hand with the feeling of being motivated. A coherent aspect of the activities is that the highest correlations, marked in grey, occur between activities of the same skill (speaking or writing), regardless of whether they are scored in terms of learning, autonomy or motivation.

Particularly interesting for this analysis on the DMC is the unity, the cohesion among the aims of the didactic proposal with forms of formative assessment and instructional feedback. That is to say, if the main objectives of this didactic proposal are to promote learning, autonomy and motivation, and if these three aspects are interrelated in such a way that, the more one of them is fostered, the more a fostering of the other two tends to be perceived, then we find a cohesion that is equally reflected in the five dimensions of the DMC.

**Table 6.6.1.: Correlations between all activities and their influence on learning, autonomy and motivation**  
64

	Writ. Self-assess. Learning	Writ. Peer-assess. Learning	Writ.. Mentoring Learning	Speak. Self-assess. Learning	Speak. Peer-assess. Learning	Speak. Mentoring Learning
Writ. Self-assess. Autonomy	,625**	,599**	,561**	,373**	,322*	,417**
Writ. Peer-assess. Autonomy	,567**	,699**	,565**	,472**	,420**	,389**
Writ. Mentoring Autonomy	,556**	,678**	,630**	,461**	,415**	,410**
Speak. Self-assess. Autonomy	,433**	,541**	,334**	,664**	,498**	,524**
Speak. Peer-assess. Autonomy	,415**	,535**	,396**	,531**	,643**	,606**
Speak. Mentoring Autonomy	,429**	,578**	,425**	,534**	,537**	,648**
Writ. Self-assess.	,685**	,657**	,554**	,495**	,389**	,411**

Motivation						
Writ. Peer-assess. Motivation	,586**	,697**	,533**	,434**	,494**	,503**
Writ. Mentoring Motivation	,575**	,619**	,688**	,541**	,409**	,463**
Speak. Self-assess. Motivation	,439**	,546**	,314*	,615**	,536**	,418**
Speak. Peer-assess. Motivation	,454**	,563**	,357**	,620**	,767**	,604**
Speak. Mentoring Motivation	,461**	,608**	,506**	,635**	,582**	,731**

\*\*p < .01 (bilateral)

\*p < 0.5 (bilateral)

**Continuing table 6.6.1.**

	Writ. Self-assess. Autonomy	Writ. Peer-assess. Autonomy	Writ. Mentoring Autonomy	Speak. Self-assess. Autonomy	Speak. Peer-assess. Autonomy	Speak. Mentoring Autonomy
Writ. Self-assess. Motivation	,703**	,621**	,606**	,430**	,354**	,464**
Writ. Peer-assess. Motivation	,682**	,767**	,646**	,461**	,498**	,528**
Writ. Mentoring Motivation	,637**	,638**	,711**	,425**	,380**	,502**
Speak. Self-assess. Motivation	,442**	,507**	,528**	,650**	,610**	,538**
Speak. Peer-assess. Motivation	,444**	,564**	,564**	,707**	,751**	,689**
Speak. Mentoring Motivation	,509**	,468**	,583**	,642**	,592**	,729**

\*\*p < .01 (bilateral)

\*p < 0.5 (bilateral)

After noting the previous link between variables of this study in the quantitative data, we will proceed to show the same link expressed by the informants in the qualitative data, which also unconsciously establish a cause-effect relationship between autonomy, learning and motivation, as we pointed out.

Categoría	Relaciones causa-efecto
Palabras clave	Autonomía -> aprendizaje -> motivación

La categoría “Relaciones causa-efecto” contiene las siguientes palabra clave:

“Autonomía -> aprendizaje -> motivación”

El estudiante 15 (*postest*) y el estudiante 1 (*postest*) relacionan su deseo de ser autónomos como causa de sus progresos en el aprendizaje, lo que les pareció motivador.

Estudiante 15, *postest*: “Como quería aprender, me concentré bien en las tareas escritas. Estos textos fueron una muy buena oportunidad para aplicar lo aprendido y recibir *feedback*. Así pude aprender de mis errores y eso ya fue bastante motivación”.

Estudiante 1, *postest*: “Con la autoevaluación aprendía más porque era posible identificar las faltas por mí mismo. Y era motivador porque en la próxima presentación podía mejorar mis faltas”.

La estudiante 3 (discusión, B2.1, Bonn), además de que expone la autonomía (“tengo la posibilidad de buscar palabras y de mejorar también los textos”) como causante de su aprendizaje (“Hemos aprendido bastante, sí”), sugiere que todo ello tuvo influencia en su motivación (“y esto me ha gustado mucho”).

Estudiante 3, discusión, B2.1, Bonn: “Hemos aprendido bastante, sí, porque hemos hecho muchas cosas, también revisar toda la gramática, hemos hablado mucho en clase, hemos escrito cosas y también el e-learning a mí me sirvió mucho, porque en casa, no sé, tengo la posibilidad de buscar palabras y de mejorar también los textos más que en el curso y esto me ha gustado mucho”.

La estudiante 7 (discusión, A2.1, CBS) vincula su autonomía (“usted nos ha dicho, oye, así no se hace, y nos ha hecho repetirlo”) con la percepción de haber aprendido (“así uno luego se acuerda”) y observa en ello que su motivación se vio beneficiada (“me parece mejor como lo ha hecho usted”).

Estudiante 7, discusión, A2.1, CBS: “Cuando uno lo dice 10 veces mal y le ayudan, entonces me parece mejor como lo ha hecho usted, que usted nos ha dicho, oye, así no se hace, y nos ha hecho repetirlo y así uno luego se acuerda”.

En la reflexión de la estudiante 4 (discusión, A2.1, CBS) observamos una experiencia de aprendizaje positiva como factor de motivación (“Yo veo bien que escribamos” y “me alegro de que lo hayamos hecho”), que se presenta como consecuencia de la percepción de éxito en el aprendizaje (“ahora veo que ya me sale”), lo que procede de una serie de actividades de evaluación y retroalimentación de la escritura en las que la estudiante se implicó de forma autónoma y que “ha funcionado bien”.

Estudiante 4, discusión, A2.1, CBS: “Yo veo bien que escribamos textos en español. Al principio, cuando usted dijo que teníamos que escribir, pensé madre mía, yo no sé escribir textos en español, no los había escrito nunca y no tengo tanto vocabulario. Pero luego en realidad ha funcionado bien y ahora me alegro de que lo hayamos hecho, porque ahora veo que ya me sale”.

La misma relación causa-efecto la establece la estudiante 9 (discusión, A2.1, CBS), a la que le “pareció bien” (motivación) haber trabajado en su propia autonomía porque le supuso haber “aprendido más”.

Estudiante 9, discusión, A2.1, CBS: “Y lo de los textos también me pareció muy bien, porque en otros semestres daba bastante igual, bastaba con estar sentado, pero aquí se ha aprendido más porque es que ha sido tan diferente”.

El estudiante 16 (*postest*) explica que con la expresión escrita y “el *feedback* recibido” (autonomía) pudo “aprender de los propios errores” y, así, se sintió motivado.

Estudiante 16, *postest*: “Los textos me han motivado, porque a través de ellos y el *feedback* recibido pude aprender de mis propios errores. Lo mismo pasa con las tareas para casa, que siempre las hemos comentado y así se podía aprender de los propios errores”.

El estudiante 17 (*postest*) expone la “oportunidad de presentar en clase y el *feedback*” (autonomía) como antecedente de aprender a “hablar sin tarjetas”, “claro y libre”, lo que “ha influido positivamente” en su motivación.

Estudiante 17, *postest*: “Un factor muy importante que ha influido positivamente en mi motivación es la oportunidad de presentar en clase y el *feedback*. Presentamos muchas veces en clase y esto significa que es posible hablar sin tarjetas. Muchas veces el profesor dice que podemos usar tarjetas, pero si el profesor dice que no, es más fácil hablar claro y libre. ¡Me gusta mucho!”

En el comentario del estudiante 7 (*postest*), se observa que debido a la autonomía fomentada “con la autoevaluación escrita” aprendió de sus errores y opina que “eso motiva”.

Estudiante 7, *postest*: “Con la autoevaluación escrita, pude aprender de mis propios errores y ver cómo mejoré. Eso motiva”.

En definitiva, los datos cualitativos de este subapartado apuntan a que, en el contexto específico de la propuesta didáctica, la relación causa-efecto comienza con la oportunidad de ser autónomo, que tiene como consecuencia la percepción de aprendizaje y fomenta así la motivación.

Para terminar, presentamos brevemente bajo estas líneas el modo en que hemos clasificado los datos cualitativos de los próximos cinco subapartados. Cada categoría corresponde a cada una de las cinco dimensiones de una CMD y las palabras clave representan rasgos de cada dimensión.

Categorías:	Orientación clara a objetivos	Estructura marcada y facilitadora	Sentido de pertenencia y control del propio comportamiento	Percepción clara de progreso	Carga emocional positiva
Palabras clave:	Me concentré bien en las tareas, en la próxima presentación podía mejorar mis faltas, estructurar el examen oral	He escrito y corregido mucho, nos ha hecho repetirlo	Me alegro de que lo hayamos hecho, pude aprender de mis errores	Sé por qué estaban mal, lo aprendido motiva para aprender más	Muchas retroalimentaciones positivas, Me ha gustado y motivado mucho

#### 6.6.1.1. Categoría: “orientación clara a objetivos”

Con la aplicación didáctica objeto de estudio se propone el objetivo claro de concentrarse en los errores de las propias producciones escritas y orales, para averiguar sus formas correctas y poner a prueba el progreso en las siguientes producciones. Bajo esta categoría, analizamos las palabras clave que mejor representan el sentir generalizado de los aprendientes. Concretamente, se trata de las palabras clave “Me concentré bien en las tareas”, “En la próxima presentación podía mejorar mis faltas” y “estructurar el examen oral”, vinculadas con la orientación a objetivos de aprendizaje.

- Palabras clave “Me concentré bien en las tareas”

Estas primeras palabras clave incluyen el comentario del estudiante 15 (*postest*), en el que se aprecian los objetivos de concentrarse “bien en las tareas escritas” y “aplicar lo aprendido”.

Estudiante 15, *postest*: “Como quería aprender, me concentré bien en las tareas escritas. Estos textos fueron una muy buena oportunidad para aplicar lo aprendido y recibir *feedback*. Así pude aprender de mis errores y eso ya fue bastante motivación”.

- Palabras clave “En la próxima presentación podía mejorar mis faltas”

En el segundo grupo de palabras clave analizamos la contribución del estudiante 1 (*postest*). El objetivo de corregir sus propios errores, y aprender así de ellos, continúa observándose en “era posible identificar las faltas por mí mismo” y “en la próxima presentación podía mejorar mis faltas” con un resultado positivo.

Estudiante 1, *postest*: “Con la autoevaluación aprendía más porque era posible identificar las faltas por mí mismo. Y era motivador porque en la próxima presentación podía mejorar mis faltas”.

- Palabras clave “Estructurar el examen oral”

Estas palabras clave contienen dos comentarios con menciones a las pruebas de evaluación final como objetivo para el semestre. El primero proviene del estudiante 2 (*postest*), que alcanzó el objetivo claro de “estructurar y aprender” su presentación.

Estudiante 2, *postest*: “Creo que he aprendido un poco sobre la estructura del texto final, pero fue difícil escribirlo porque no hemos hablado mucho sobre el texto en clase. Pero me ha ayudado a estructurar y a aprender mi tema para el examen oral”.

El segundo comentario en estas palabras clave (estudiante 50, *postest*) apunta a que la reflexión sobre objetivos, inherente a la tutoría de la expresión oral, le orientó a la hora de realizar una presentación mejor.

Estudiante 50, *postest*: “Con la tutoría sabía uno luego mejor cómo estructurar la presentación y se sentía más seguro”.

#### **6.6.1.2. Categoría: “estructura marcada y facilitadora”**

Durante el estudio empírico, la propuesta didáctica estaba integrada en las sesiones de aula. Por ello, la identificación y corrección de errores en las tareas de redacción y presentación fueron un componente habitual del proceso de aprendizaje, como analizaremos mediante las palabras clave “He escrito y corregido mucho” y “Nos ha hecho repetirlo”.

- Palabras clave “He escrito y corregido mucho”

El estudiante 3 (*postest*) se refiere a su rutina con la autoevaluación de sus escritos cuando afirma que ha “escrito mucho” y “corregido los errores” en el semestre.

Estudiante 3, *postest*: “He aprendido mucho porque he escrito mucho con vocabulario nuevo y he corregido los errores”.

La estudiante 1 (discusión, A2.1, CBS) sugiere una estructura marcada por las tareas de expresión escrita, que fomentó el desarrollo de una rutina de escritura y autocorrección, una oportunidad de ser autónoma que le “ha gustado”.

Estudiante 1, discusión, A2.1, CBS: “Me ha gustado que hemos tenido los cuatro textos como tarea para casa y que hemos recibido un *feedback* personal. Eso hasta ahora no había pasado nunca. Y entraba en el examen, así que nos hemos preparado de verdad muy bien”.

- Palabras clave “Nos ha hecho repetirlo”

La aportación de la estudiante 7 (discusión, A2.1, CBS) hace referencia a la tutoría de la expresión oral (“usted nos ha dicho, oye, así no se hace”) y refleja la rutina en las sesiones de aula de concentrarse en los errores de la producción oral para esforzarse en corregirlos en próximas presentaciones (“y nos ha hecho repetirlo”).

Estudiante 7, discusión, A2.1, CBS: “Cuando uno lo dice 10 veces mal y le ayudan, entonces me parece mejor como lo ha hecho usted, que usted nos ha dicho, oye, así no se hace, y nos ha hecho repetirlo y así uno luego se acuerda”.

La estudiante 13 (*postest*) opina que la “clase estructurada” fue una característica del contexto de aprendizaje, sobre la que sugiere una implicación habitual, ya que “lo aprendido motiva para aprender más, experimentar éxito”.

Estudiante 13, *postest*: “Sí, estuve motivada: bonita lengua, clase estructurada, lo aprendido motiva para aprender más, experimentar éxito, sin presión, mucha ayuda”.

### **6.6.1.3. Categoría: “sentido de pertenencia y control del propio comportamiento”**

Los resultados muestran que la implicación en los procesos de evaluación y retroalimentación de errores del estudio empírico fue una decisión autónoma desde el inicio y se mantuvo hasta el final, por la creencia de que los objetivos eran alcanzables y los resultados perceptibles. Los datos cualitativos los analizamos en dos grupos de palabras clave: “Me alegro de que lo hayamos hecho” y “Pude aprender de mis errores”.

- Palabras clave “Me alegro de que lo hayamos hecho”

La estudiante 4 (discusión, A2.1, CBS) tomó la decisión de implicarse al inicio del estudio empírico en las tareas escritas con evaluación y retroalimentación y, aunque al principio no se



sentía capaz, admitió que sí había desarrollado la habilidad para realizarlas con éxito (“ha funcionado bien”) y concedió valor a la propuesta didáctica para la corrección de errores (“veo bien que escribamos textos en español”).

Estudiante 4, discusión, A2.1, CBS: “Yo veo bien que escribamos textos en español. Al principio, cuando usted dijo que teníamos que escribir, pensé madre mía, yo no sé escribir textos en español, no los había escrito nunca y no tengo tanto vocabulario. Pero luego en realidad ha funcionado bien y ahora me alegro de que lo hayamos hecho, porque ahora veo que ya me sale”.

La estudiante 9 (discusión, A2.1, CBS) expresa que la implicación activa, requerida desde el principio por la propuesta didáctica para la expresión escrita, produjo resultados positivos (“lo de los textos me pareció muy bien”) hacia el aprendizaje de los propios errores (“aquí se ha aprendido más”).

Estudiante 9, discusión, A2.1, CBS: “Y lo de los textos también me pareció muy bien, porque en otros semestres daba bastante igual, bastaba con estar sentado, pero aquí se ha aprendido más porque es que ha sido tan diferente”.

- Palabras clave “Pude aprender de mis errores”

Los comentarios del estudiante 16 (*postest*) indican sentido de pertenencia en su implicación en “las tareas para casa, que siempre las hemos comentado”. Los objetivos alcanzables y los resultados perceptibles se observan en “se podía aprender de los propios errores”.

Estudiante 16, *postest*. “Los textos me han motivado, porque a través de ellos y el *feedback* recibido pude aprender de mis propios errores. Lo mismo pasa con las tareas para casa, que siempre las hemos comentado y así se podía aprender de los propios errores”.

En el caso del estudiante 17 (*postest*), el sentido de pertenencia se expresa a través de su motivación por “la oportunidad de presentar en clase y el *feedback*”, ya que presentó “muchas veces”. El objetivo alcanzable de “hablar sin tarjetas” que le sirvieran de ayuda produjo el resultado perceptible de que “es más fácil hablar claro y libre”.

Estudiante 17, *postest*. “Un factor muy importante que ha influido positivamente en mi motivación es la oportunidad de presentar en clase y el *feedback*. Presentamos muchas veces en clase y esto significa que es posible hablar sin tarjetas. Muchas veces el profesor dice que podemos usar tarjetas, pero si el profesor dice que no, es más fácil hablar claro y libre. ¡Me gusta mucho!”

#### **6.6.1.4. Categoría: “percepción clara de progreso”**

La percepción de progresos hacia la lengua meta supone un impulso para afrontar dificultades en la producción lingüística paso a paso. Para este motivo, la evaluación y la retroalimentación constructivas deben hacer visibles también los progresos. Estas características las analizamos en las palabras clave “sé por qué estaban mal” y “lo aprendido motiva para aprender más”.

- Palabras clave “Sé por qué estaban mal”

El estudiante 19 (*postest*) alude a los “ejercicios” “muy buenos”, entre los que se incluyen las formas de evaluación y retroalimentación de errores, para argumentar su percepción de progreso debido a que “el docente ha corregido las faltas de modo que yo sé por qué estaban mal”.

Estudiante 19, *postest*: “Me he sentido más motivado que en los semestres antes de este semestre, porque los ejercicios han sido muy buenos y el docente ha corregido las faltas de modo que yo sé por qué estaban mal”.

El estudiante 9 (*postest*) percibe que la autoevaluación de la expresión escrita le “ha ayudado especialmente” y al estudiante 4 (*postest*) la tutoría de la expresión escrita y oral.

Estudiante 9, discusión, A2.1, CBS: “Y lo de los textos también me pareció muy bien, porque en otros semestres daba bastante igual, bastaba con estar sentado, pero aquí se ha aprendido más porque es que ha sido tan diferente”.

- Palabras clave “Lo aprendido motiva para aprender más”

Para la estudiante 13 (*postest*), la percepción clara de progreso significa que “lo aprendido motiva para aprender más, experimentar éxito”.

Estudiante 13, *postest*: “Sí, estuve motivada: bonita lengua, clase estructurada, lo aprendido motiva para aprender más, experimentar éxito, sin presión, mucha ayuda”.

El estudiante 11 (*postest*) es más escueto en su segmento “aprendí mucho”.

Estudiante 11, *postest*: “Fue motivador y aprendí mucho”.

#### **6.6.1.5. Categoría: “carga emocional positiva”**

El placer de lograr objetivos produce una “carga emocional positiva” (categoría), o el entusiasmo para progresar en una tarea que se considera útil y con sentido. Las palabras clave que confirman esta dimensión de la CMD son “Muchas retroalimentaciones positivas” y “Me ha gustado y motivado mucho”.

- Palabras clave “Muchas retroalimentaciones positivas”

Para el estudiante 49 (*postest*), la satisfacción de alcanzar objetivos procedía de que había podido “usar los comentarios” en el marco de la tutoría de la expresión oral, lo que trajo consigo “muchas retroalimentaciones positivas”.

Estudiante 49 (*postest*): “Con la tutoría oral es más privado y con una conclusión sobre nuestro estilo de hablar, puedo usar los comentarios y he recibido muchas retroalimentaciones positivas”.

El estudiante 30 (*postest*) “estaba motivado para ampliar” “conocimientos de español” porque las autocorrecciones de sus redacciones le “motivaron mucho”.

Estudiante 30, *postest*: “Mis mejoras en los textos que entregué me motivaron mucho. Así aprendía mucho y estaba motivado para ampliar mis conocimientos de español”.

- Palabras clave “Me ha gustado y motivado mucho”

El estudiante 36 (*postest*) expresa que la autoevaluación de la expresión oral le “ha gustado y motivado mucho”.

Estudiante 36, *postest*: “Autoevaluación oral: reconocer mis errores y poder corregirlos me ha gustado y motivado mucho”.

Mediante la autoevaluación de sus redacciones, el estudiante 7 (*postest*) observó mejoras y considera que “eso motiva”.

Estudiante 7, *postest*: “Con la autoevaluación escrita, pude aprender de mis propios errores y ver cómo mejoré. Eso motiva”.

El tono de entusiasmo en el estudiante 20 (*postest*) se plasma con los segmentos “es el semestre que más me ha gustado”, “me he divertido mucho”, “ha sido la vez que más ganas tenía de ir a clase de español” y “el profesor era el mejor de los cuatro semestres”. Motivo de ello es, asimismo, que ha “aprendido mucho” y su “español oral ha mejorado”.

Estudiante 20, *postest*: “Sí, es el semestre que más me ha gustado. He aprendido mucho, mi español oral ha mejorado y me he divertido mucho. Ha sido la vez que más ganas tenía de ir a la clase de español. El profesor era el mejor de los cuatro semestres”.

### **6.6.2. Synthesis on DMC**

With a brief synthesis of this section on DMC, we will offer the most significant date for the ninth research question:

RQ9: Can the set of forms of assessment and feedback be considered a directed motivational current according to Dörnyei *et al.*, 2014?

a) Goal-orientedness is an inherent quality of the didactic proposal as a whole. With the forms of assessment and feedback of speaking, the objectives are global, that is, general aspects of one's own production (greater fluency, increased vocabulary, attention to grammar) that are intended to be refined in future productions. For the forms of assessment and feedback of writing, the objectives are more specific, on a smaller scale and with greater concreteness, as they are particular errors, which allows a more detailed control of some of the objectives. Besides goal-orientedness being inherent to the activities of the didactic proposal, the students also expressed that they concentrated on the correction of incorrect forms in their interlanguage.

b) The salient and facilitative structure was recognizable at the beginning of the research period, since the students reported on the pretest and in their interventions that the processes of instructional feedback and formative assessment, the way they were experiencing them, were not fully known to them. In addition, at the end of the research period, they highlighted the organized structure of the classroom sessions. But what is decisive is that the students stated that they were involved in a routine of paying attention to errors and attempting to correct them, both outside and inside the classroom, an attempt for which they resorted to searching for new words and writing texts as homework.

c) The participant ownership and perceived behavioural control resulted from the students' perception of being able to correct errors and learn from them through assessment and feedback. The opportunity to get involved in their own learning process, which they said they had taken advantage of, was perceived as a positive learning experience.

d) There are many sections of the data analysis in which a clear perception of progress is reflected. This perception, either in general terms or specifically within the framework of the didactic proposal, led to greater motivation.

e) Self-confidence seems to pave the way for a positive emotional loading. The perception that the obstacles identified at the beginning of the semester were being overcome produced a motivation that, in some data segments, gave a glimpse of positive emotions such as optimism or enthusiasm.

f) In itself, the set of five dimensions of a DMC implies the interrelation among autonomy, perception of learning and motivation, as well as the set of activities of the didactic proposal of this study, which shows the same interrelation confirmed by the correlations between moderate and high. The cause-effect relationship that students perceive unconsciously and practically unanimously is also particularly interesting: in several comments we have identified the opportunity to be autonomous as favouring progress in learning and, therefore, greater motivation. On rare occasions the order was slightly different: motivation as the driving force

of autonomy, which resulted in greater learning and, again, motivation. This cycle took place in the context of the didactic proposal.

## **7. Conclusions**

Although many researchers have highlighted the advantages of learners taking more responsibility for their own learning and their greater involvement in feedback and assessment processes, the message about how these processes relate to fostering autonomy does not seem to have reached learning communities sufficiently. In fact, some teachers fail to see the relevance of fostering autonomy in their particular classroom context, while others are intrigued by the possibilities it could offer, but fail to find the key to its implementation (Everhard, 2015).

Feedback and assessment can help to achieve such autonomy for learning, but this requires change on a personal level. It means changing the way teachers think about teaching, their view of the role of the teacher. Since a teacher's way of teaching is inextricably linked to their own personality, experience and identity, the implementation of feedback and assessment for learning means changing oneself (Everhard, 2015), as will be seen in the next subsections.

### **7.1. Prior knowledge of assessment and feedback**

In accordance with the above, one-third of the students in our sample were not familiar with any of the six forms of formative assessment and instructional feedback, while two-thirds had lived some of them, but not all the forms they remembered and which we described in the data analysis were truly such. The qualitative data in the category "novelty", classified by the key words "better than previous semesters", "different" and "never", are consistent with the relatively small number of students who marked the forms of feedback and assessment as known in the pretest. The additional time required for the preparation and implementation of the activities of the didactic proposal, confirmed by the students in their comments and by the teacher in his portfolio, could be a reason why they were relatively unknown (Pérez, 2008; Sommerfeldt, 2008).

Once the activities of the didactic proposal have been experienced, the students perceive them as advantageous, novel and capable of providing an unprecedented enjoyment for learning in their language learning trajectories. They also admit that they must make a greater effort, but profitable, because of the depth they allow them to reach in the formal linguistic aspects, as well as in the self-regulation of learning (Pérez, 2008).

## 7.2. Autonomy

The connection of autonomy with learning strategies lies in the fact that they characterize the autonomous learner, who has learned to implement them appropriately, with flexibility and independence from the teacher, in order to progress in the learning process and reflect on it (Wenden, 1998; Menezes de Oliveira, 2011; Murase, 2015).

This research clearly shows the broadening and diversification of learning strategies. At the beginning of the period, most of the cognitive and social-affective learning strategies that students were most aware of were those related to exposure to input, followed to a lesser extent by conversation with native speakers and, finally, work with peers.

During the period under investigation, there was some broadening and diversification of the strategies within reach and there was a shift to awareness of inference and rehearsal, the latter being inherent in all tasks of writing and presentation with instructional feedback and formative assessment. Likewise, mentions were detected referring to the acquisition of awareness of the strategies of experimentation with new sentences and conscious application of rules, also inherent to the didactic proposal. Thus, considering only the most mentioned cognitive strategies, the students became aware of two more strategies (inferring and rehearsing) than at the beginning of the investigated period. This was a strength of the didactic proposal in terms of autonomy.

As for the metacognitive strategies and their impact on autonomy, awareness of them at the beginning of the period was rather superficial. The set of forms of assessment and feedback in general, and self-assessment with mentoring of oral expression in particular, had the application of these strategies as one of their objectives.

In fact, self-assessment turned out to be the most successful: in oral expression it stood out in first place in the linear regression test and in written expression it was the best rated by students (together with written mentoring) because it promoted reflection on errors and their correction. This was the other strength of the didactic proposal for autonomy. Indeed, self-assessment and reflection on beliefs and attitudes are part of the process of (re)orientation that learners need to successfully carry out their own learning project (Benson, 2006; Tassinari, 2015).

Finally, peer-assessment of written expression stood out in second place in the linear regression test.

### **7.3. Learning**

In terms of learning, the students' need to broaden their knowledge of grammar and vocabulary was satisfied at the end of the period with the didactic proposal. Among the reasons provided by the participants, it was mentioned that the set of assessment and feedback activities makes it possible to repeat and revise contents with a practical and relevant approach (Alcaraz, 2008). In addition, the frequent use of the target language also during feedback and assessment, despite the complexity of this, was perceived as positive for learning, which maintained the general belief before the research period that one learned especially through oral expression. Indeed, oral self-assessment is ranked first by linear regression in terms of learning, followed by written peer-assessment.

But the students also emphasize oral mentoring in terms of a sense of security with the target language, due to the often oral expression in the classroom compared to other semesters (Plo *et al.* 2014), which they consider motivating and therefore favouring learning. Students also attribute value to the mentoring of written expression because it enables personalized attention.

### **7.4. Motivation**

In terms of motivation, fortunately, the novelty factor together with the pleasure of learning languages in general, or Spanish in particular, offered us a favourable starting point for the empirical study. The students think of Spanish as an easy, beautiful and energetic language, but soft. To this must be added the positive attitude towards the target culture(s), a culture that the manuals do not seem to emphasize, but of which the informants highlight the relaxed character as the most attractive aspect. In this same vein, Spanish is interesting as a resource with which to get to know other cultures on possible holidays and stays abroad where communication in English is not always possible.

The personal environment of the members of the sample (the ought-to-self or deontic self) sees the learning of Spanish as positive, but does not have a direct influence. Rather, the students want to belong to a multicultural environment and to a profile of a worldly person who speaks an international language that is learned in many different contexts. On the other hand, the importance of Spanish for job success is considered relative, since such success depends more on the fact of speaking languages in general and on whether these are required in the job being done. At the end of the empirical study, optimism is mixed with insecurity regarding future communication in Spanish at work.

Regarding the context in which the didactic proposal took place, the good relationship between classmates, the open atmosphere in the classroom and, in the words of the participants

themselves, both the professionalism and the motivation and patience of the teacher were highlighted, in accordance with the conditions established by other authors (Oxford, 1990; Cassany, 1993; Dörnyei, 2001; D'Aquino and Ribas, 2004; Coyle, 2014; Kubanyioba, 2014; Farrell, 2015). Classroom sessions that include motivation-building can be a profitable long-term investment, as they can contribute to the well-being of all in the classroom. The real reward of being a motivating teacher is not received on the same day, but emerges over time as students realise the teacher's enthusiasm (Dörnyei, 2001).

In the sessions of the empirical study, the students appreciated that they were organized in a way that was perceptible to them, with clearly sequenced objectives and contents; that they were flexible, so that their needs were met; and diverse, since the diversity of activities also seemed to be positive for their motivation (Dörnyei, 2001; Moreno, 2011). As for variety, presentations and oral expression in general are referred to as motivating activities in themselves, as they provide dynamism and encourage the student's involvement in classroom processes. Writing, on the other hand, is only mentioned as motivating in relation to formative assessment and instructional feedback. In short, the research period with instructional feedback and formative assessment was generally perceived as a positive novelty.

Turning now to the framework of the didactic proposal, some forms of assessment and feedback stand out from others. In fact, mentoring in oral expression is perceived as more motivating compared to previous courses. In addition, oral mentoring is the most motivating according to the linear regression test. Personalized attention during or just after the process of language production fosters awareness of one's own success and thus confidence. The items most related to these aspects have high correlations with mentoring, in accordance with Cazcarro and Martínez (2011).

Also peer-assessment in oral expression is perceived as more motivating when compared to previous courses, which is confirmed by the linear regression test, which ranks it second in terms of motivation in oral expression. Peer-assessment is seen as a framework in which variety and good atmosphere are perceived as motivating aspects. The students like the diversity of views on performance itself, which in turn reinforces the perception of success and the sense of security (Cazcarro and Martínez, 2011; Berggren, 2015). In fact, information about correct aspects of performance has a more positive impact than information about incorrect aspects (Hattie and Timperley, 2007: 85). High scores on items related to these aspects, and also their correlations, support this conclusion.

On the other hand, self-assessment of oral and written expression is ranked in last place by linear regression for motivation, indicating that participants give it a secondary role compared to mentoring and peer-assessment, as is also reflected in comments collected through discussion groups.



## 7.5. Interaction among autonomy, learning and motivation

Although we have managed to identify, on the one hand, the best form of assessment and feedback for fostering autonomy, learning and motivation, we must at the same time admit that their analysis is far more complex. On the other hand, both correlations and comments point to a combination of skills and forms of assessment and feedback as key to fostering learning (Lasagabaster and Sierra, 2005), motivation and autonomy. In addition, the interaction of these three constructs (Hashemian and Soureshjani, 2011) has been detected in the context of the didactic proposal. Murase (2015) also detects significant correlations between the different dimensions of autonomy, related in part to success in learning and motivation. Thus, the interrelationships confirm the multidimensional character of autonomy. The results of this study confirm that the perception of success in one skill tends to foster the same perception of success in other skills (Baker-Smemoe, Dewey, Bown and Martinsen, 2014), as is especially evident in the high correlations between self-assessment and peer-assessment in both oral and written expression.

In addition, the clear perception of progress in learning, found in numerous sections of the data analysis of this thesis, constitutes one of the dimensions of a directed motivational current or DMC (Dörnyei, 2014). The other dimensions that we have also identified in the data are goal orientedness, salient and facilitating structure, participant ownership and perceived behavioural control, as well as positive emotional loading. Note that these five dimensions are inherent to the design of the didactic proposal in this study.

The set of these five dimensions of a DMC implies the much more complex interrelationship between autonomy, perception of learning and motivation, as does the set of assessment and feedback forms of this study, which present the same interrelationship confirmed by qualitative data and also by moderate to high correlations, even between different skills (Baker-Smemoe *et al.*, 2014). Therefore, in no classroom environment should the analysed variables be considered in isolation, but rather with each other within the framework of their interaction and taking into account the contextual factors described in this research (Busse, 2014).

In addition, there is a cause-effect relationship that students perceive almost unanimously: in several comments we have identified the opportunity to be autonomous as promoting progress in learning and, therefore, greater motivation. However, the data do not allow us to establish a true cause-effect relationship, since it seems that it is not possible to predict what comes first, whether autonomy or motivation, since both appear together when effective learning processes are underway (Sade, 2011). In any case, this cycle took place in the context of forms of assessment and feedback, the strength of which actually depends more on their combined use, as we noted earlier.

## 7.6. Summative assessment

It should be noted that students perceive in all comments that summative assessment is an impulse to devote time and effort to tasks. Thus, self-assessment shows its strength for learning and motivation when combined with summative assessment in the two skills researched here. Mentoring of oral expression also increases its effectiveness in combination with summative assessment.

Qualitative data also partly support these results obtained in the independent sample T-test. However, there is also a tendency for respondents to downplay the importance of summative assessment. This difference in perceptions points first of all to the students' belief that summative assessment does not, in principle, influence the learning process. On the contrary, once the learning process had been experienced with partial marks, the experimental group perceived that they had learned more and been more motivated (Grünwald and Küster, 2009). We find, then, that the relatively widespread belief that one learns by interest and not by grade is dubious, as we have already noted when citing Dörnyei's (2001: 133) "improvement grades".

As interesting information in the context of the summative assessment, it should be specified that the partial marks for the written self-assessment and for the oral self-assessment were clearly separated from the rest of the partial marks. Therefore, these two partial grades were the most perceptible, in contrast to peer-assessment and mentoring, which were integrated into the class grades of the experimental group. In addition, it should be remembered that, on the pretest and posttest items, no mention was made to the partial grades, with the intention of preventing previous beliefs about summative assessment from influencing the results of the questionnaire.

In the study by Reinders and Lázaro (2011), and in part also by Chuan (2010), it was concluded that students had no interest in developing their own autonomy and preferred to be dependent on the teacher. The reason was that they simply did not give it importance. Many felt that learning planning, records (e.g. of errors) and portfolios (e.g. of corrected texts or assessed presentations) were additional work and prevented them from making good use of time. The teachers thought that the students just did not know how to make proper use of these tools. What this doctoral thesis proposes, in the light of our results, is that the planning of the own learning process (and everything it implies) should be included by consensus with the students and the centre in the summative assessment, as if it were just another content of the syllabus. To this aim, the amount of time foreseen by the academic curriculum for this planning of learning itself should be extended, if this objective is really to be achieved (Toogood and Pemberton, 2002).

However, the requirement of compulsory attendance and the assumed higher probability that students will be more frequently exposed to a didactic proposal with feedback and assessment

such as this study does not ensure higher grades. Nor does their perception of learning, autonomy or motivation differ from students who are not obliged to attend their lessons. This absence of differences in grades and student perception suggests that, if each form of assessment and feedback takes place three to four times during the semester in the classroom (peer-assessment and mentoring) and outside it (self-assessment), the students with absences still perceive benefits.

In short, the involvement of students in their learning process need not be ineluctably linked to their attendance (Everhard, 2015), as long as they have not dropped out of the course and the forms of assessment and feedback are carried out repeatedly during the semester.

### **7.7. Weaknesses of the context and the didactic proposal**

Some weaknesses were detected during the course of this investigation. Mentoring of written expression and oral expression presents the handicap that they require a lot of time in the classroom. In addition, students do not always remember the objectives they set themselves. As for self-assessment, its weaknesses, which lie both in the students' relative difficulty in detecting errors and in the necessary investment of time by the teacher (and the students) outside the classroom, suggest that this activity should be combined more frequently with mentoring and peer-assessment in order to increase its effectiveness.

The workload of students is intense and the time devoted to foreign language courses is limited, in most cases to two hours per week. Many foreign language teachers are concerned that support for self-directed learning may be a greater investment of their time than traditional teaching. In particular, teaching strategies and initial, continuous and individual guidance are the aspects that suffer most from lack of time (Wenden, 1998), due to the number of teaching hours per week, the number of learners in a classroom and the administrative work that is required of the teacher (Aoki, 2002).

Despite what has been mentioned above, in their role as facilitators, teachers need to provide good support, good preparation and training (Reinders and Lázaro, 2011). Feedback and assessment imply that continuous and detailed monitoring of students' work is only feasible if the group is small (Murphy, 2015). It is also true that this information made the work with the course easier, as the assessment and feedback from the teacher was based on a clearer understanding of the strengths and weaknesses of the group.

Other weaknesses are determined more by the educational context than by the didactic proposal itself. Firstly, neither the schedule nor the manuals were always satisfying for all participants in the empirical study and, secondly, the management of summative assessment by two centres, considered to be inadequate in two groups of the empirical study, annulled the

motivational qualities registered in the other groups. Indeed, factors perceived as having a negative influence on motivation tend to be related to learning experience at institutional level, as Murphy (2011) points out, referring to studies about full-time university students.

These problems will impact differently on any short-term programme aimed at developing autonomy in learning and acquiring experience in controlling one's own learning. It has often been difficult for students to accept non-traditional ways of teaching, and in previous periods of learning they have not been offered the time to experience self-direction of their own learning, which impacts on time management, which in turn impacts on the way they participate, their needs and expectations for support.

## **7.8. Pedagogical implications**

From the beginning of the semester, the informants valued the organized structure of the classroom sessions and the novelty of the frequent forms of combined assessment and feedback, which led them to perceive progress and orient themselves towards their objectives. But the determining factor is that they declared to be involved in a routine of attention to errors and attempts to correct them, both outside and inside the classroom, for which they had to resort to the search for new words (among other strategies), the (re)writing of texts as homework and reflection. With this we also confirm the dimension related to the salient and facilitative structure of a DMC.

The participant ownership and perceived behavioural control were shown by the students' perception of being able to correct themselves through forms of assessment and feedback, as well as learning from their own errors. This opportunity to get involved in their own learning process, which they said they had taken advantage of, was perceived as a positive learning experience. The resulting self-confidence seems to pave the way for positive emotional loading. The awareness that the obstacles identified at the beginning of the semester were being overcome produced a motivation that allowed positive emotions such as optimism or enthusiasm to arise.

The results of this study allow us to conclude that the didactic proposal helps to understand how learners can be helped to develop their autonomy. First of all, providing feedback on the learners' autonomy helped them to understand and know their own learning better, so that they were able to contribute to the self-assessment process, because other tools such as tutoring and co-assessment were used in parallel. Secondly, in addition to their usefulness for self-assessment, they served as a tool for reflection and awareness of one's own learning, with which learners developed their metacognition. Finally, the didactic proposal was a tool for

engaging in discussions on the concept of learner autonomy, through which students can learn what autonomy is (Murase, 2015).

And in this way, the students seemed to show progress towards taking responsibility in their assessment by internalizing the assessment criteria, being objective, independent, reflective and making decisions about their learning, all of which are considered prerequisites for autonomy (Everhard, 2015). In this process, they were not left to their own devices, but were able to recognize the path towards achieving objectives in the continuous opportunities for revising their language production, which were based on decision making. These structures, integrated into the course programmes, initiated the taking of control of one's own learning (Benson, 2006).

We know that, because of the influence of the education system on one's own cultural context, learners often do only what is explicitly necessary to obtain good grades (Oxford, 1990). Our idea was that, in order to obtain better grades, it was necessary to provide some evidence of having been autonomous. We are aware that there may be many other ways of fostering autonomy and that our didactic proposal is only one of the possible ones, but our results indicate that, if it is carried out properly, the set objectives can be achieved. However, in order for its benefits to continue to develop, it must endure over time.

Autonomy requires careful study and continuous effort (Everhard, 2015). Autonomy is achieved with the passage of time, with practice, experience, support and, possibly, with a certain degree of maturity (Chuan, 2010). Self-directed learning with the impulse of feedback and assessment is not an all-or-nothing issue, but often a phenomenon that develops gradually, growing as learners become more comfortable with the idea of their own responsibility. Students who manage their own learning gain confidence, become more involved and achieve better learning outcomes (Oxford, 1990). Moreno (2011) adds that, although self-assessment is difficult at first, when the learner becomes used to self-assessment, it becomes just another tool for learning.

Learners require a lot of guidance from the teacher to learn how to organize their work on their own. Specific help, support and encouragement from the teacher are central elements in the process. Teachers should act as agents of change in the classroom by transferring more responsibility to students, offering diagnoses, training, coordinating, learning from their teaching practice, and by carrying out research (Chuan, 2010).

Because the more challenging learning objectives are, the more important feedback and formative assessment become, both teachers and curriculum developers will need to plan additional time to include instructional feedback and formative assessment for higher standards. However, it is fair to acknowledge that curricular demands often do not leave enough time for teachers (Chuan, 2010). In other words, for these feedback and assessment

structures to be taken seriously, they must be given greater relevance and visibility. For this to happen, they must be part of the course content and, therefore, they must be partly integrated into the summative assessment and the syllabus.

The limited presence of strategies for independent learning in the classroom is often due to curriculum constraints, as the curriculum sometimes devotes little importance to extensive and deep assessment and feedback (Pérez, 2008), autonomous learning (Reinders and Lázaro, 2011) and exploring possible motivational strategies (Lasagabaster, Doiz and Sierra, 2014). However, the need for autonomy and individualization of learning continue to be demanded by students, as has been stated in this study, so it should be possible to accommodate them in the everyday life of the classroom (Chuan, 2010).

### **7.9. Limitations of the study and future lines of research**

Every research work has its limitations and this study is, of course, no exception. However, these limitations open the door to new studies. Thus, after having documented and verified the effectiveness of the didactic proposal, it would be of great interest to analyze it through evaluative research (Bisquerra, 2004). This research method, which was beyond the scope of this study, would be able to evaluate the process during its course for decision-making at the institutional level based on its effects, inviting the eventual approach of educational programs to the purpose of lifelong learning and the autonomy of the student, with the implications that we have verified it entails. The aim would be to analyze, through evaluative research, both the working conditions of the teaching staff and the study conditions of the students that prevent them from spending more time and effort on the instructional feedback and formative assessment and still meeting curricular demands.

Although the most modern manuals pay more attention to cognitive and socio-affective strategies (but not to metacognitive ones), all of them remain difficult for the researcher, the teacher and the student to perceive. For this reason, it would be interesting to carry out more research that manages to record evidence of autonomy after having designed tasks that explicitly encourage it and to integrate these tasks into new manuals and into summative assessment, because the student tends to invest an extra time in being autonomous if he or she perceives that it is necessary for the grade (Oxford, 1990; Wenden, 1998; Pastrana, 2016).

Another limitation of this study was the small number of pretests in which some of the forms of assessment and feedback were declared to be known. This aspect in particular, together with the absence of some students on data collection days, led to a certain shortage of pretest-posttest combinations for quantitative analysis, which we were able to overcome thanks to the correction provided by the Wilcoxon signed-rank test.

Given the constant pressure on teachers in many academic contexts, the question of who does the work of improving motivation seems relevant. Usually, at the university level, teachers are expected to be responsible for teaching the contents of the curriculum, but not for motivating the learners. By way of example, Dörnyei (2001) emphasises that no teacher training programmes have been found in which the development of skills to motivate students is a key component of the curriculum. We hope that the proposal presented in this paper and the positive results obtained can serve as a stimulus and contribute to future research in this field.

## Bibliografía

- ABELLO, C. (2004). Bases psicopedagógicas para el uso del feedback negativo en el aula de español como L2. En S. Ruhstaller y F. Lorenzo Berquillos (eds.), *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera* (pp. 71-82). Sevilla: Edinumen.
- AGUIRRE, B. (2011). *La implantación práctica en el aula del español de los negocios*. Madrid: Centro complutense para la enseñanza del español.
- ALCARAZ, C. (2008). Evaluación y motivación: una influencia recíproca. En A. Barrientos, J.C. Camacho, V. Delgado y M.J. Fernández (eds.), *Actas del XVIII Congreso Internacional ASELE: La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2* (pp. 116-122). Alicante: Universidad de Alicante.
- ÁLVAREZ, A. (2005). *Hablar en español*. Stuttgart: Schmetterling.
- ÁLVAREZ, I. (2007). Evaluación del aprendizaje en la universidad: una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(1), 235-271.
- AOKI, N. (2002). Aspects of teacher autonomy: Capacity, freedom and responsibility. En D. Little (ed.), *Learner Autonomy. Challenges to Research and Practice* (pp. 111-124). Dublín: Authentik.
- ARIOLFO, R. (2008). La evaluación de la producción escrita como proceso activo y compartido. En A. Barrientos, J.C. Camacho, V. Delgado y M.J. Fernández (eds.), *Actas del XVIII Congreso Internacional ASELE: La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2* (pp. 179-188). Alicante: Universidad de Alicante.
- ASTLEITNER, H. (2001). Die Gestaltung von emotional stimmigem Unterricht – Eine Validierung des FEASP-Ansatzes. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 5, 65-76.
- ÁVILA, J. (2015). Didáctica de la emoción: de la investigación al aula de ELE. *Monográficos Marcoele*, 21.

- BAILINI, S. (2008). La transparencia de criterios y la retroalimentación como recursos para la autoevaluación de producciones escritas en E/LE en contexto universitario. En A. Barrientos, J.C. Camacho, V. Delgado y M.J. Fernández (eds.), *Actas del XVIII Congreso Internacional ASELE: La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2* (pp. 197-206). Alicante: Universidad de Alicante.
- BAKER-SMEMOE, W., DEWEY, D.P., BOWN, J. y MARTINSEN, R.A. (2014). Does measuring L2 utterance fluency equal measuring overall L2 proficiency? Evidence from five languages. *Foreign Language Annals*, 47(4), 707-728.
- BALÇIKANLI, C. (2010). Learner autonomy in language learning: Student teacher's beliefs. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(1), 90-104.
- BARBERÁ, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. *Educare revista venezolana de educación*, 9(31), 497-503.
- BARROS, E. (2008). Evaluar y aprender. La evaluación del análisis de errores en la expresión escrita. En A. Barrientos, J.C. Camacho, V. Delgado y M.J. Fernández (Eds.), *Actas del XVIII Congreso Internacional ASELE: La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2* (pp. 171-178). Alicante: Universidad de Alicante.
- BASTIAN, J. (2013). Evaluation und Feedbackarbeit von Lehr-Lernprozessen. *Unterricht Pfllege*, 3, 2-7.
- BELLOSTA, V. (1998). La situación actual de la enseñanza del español como lengua extranjera en la universidad alemana. En B. Voigt (ed.), *Spanischunterricht heute* (pp. 117-132). Bonn: Romanistischer Verlag.
- BENSON, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Londres: Longman.
- BENSON, P. (2002). Autonomy and communication. En D. Little (ed.), *Learner Autonomy. Challenges to Research and Practice* (pp. 10-28). Dublín: Authentik.
- BENSON, P. (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching* 40, 21-40.
- BERGGREN, J. (2015). Learning from giving feedback: a study of secondary-level students. *ELT Journal* 69(1), 58-70.
- BISQUERRA, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La muralla.
- BLANCO, A. y NOGUEROLES, M.F. (2014). Errores fónicos de producción en español/L2. Una propuesta de categorización. *Revista española de lingüística aplicada*, (27)2, 255-274.
- BORDÓN, T. (2004). La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)* (pp. 983-1003). Madrid: SGEL.



- BORDÓN, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: bases y procedimientos*. Madrid: ArcoLibros.
- BOX, C. (2015). When and how students take the reins: Specifying learner initiatives in tutoring sessions with preschool-aged children. *Applied Linguistics Review*, 6(1), 23-48.
- BRAVO, M.J. (2015). *Enseñar a leer, escribir, hablar, escuchar e interactuar en la clase de español*. Buenos Aires: Tinta fresca.
- BROWN, H.D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- BUCCINO, G. y MEZZADRI, M. (2015). Embodied language and the process of language learning and teaching. En Lüdtke U. (ed.), *Emotion in Language: Theory – Research – Application* (pp. 191-207). Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- BULTÉ, B. y HOUSEN, A. (2014). Conceptualizing and measuring short-term changes in L2 writing complexity. En *Journal of Second Language Writing*, 26, 42-65.
- BUSSE, V. (2014). Visible learning and visible motivation. Exploring challenging goals and feedback in language education. En D. Lasagabaster, A. Doiz y J. M. Sierra (eds.), *Motivation and Foreign Language Learning. From Theory to Practice* (pp. 157-176). Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- CÁCERES-LORENZO, M<sup>a</sup> T. (2014). Variables en el desarrollo de la reflexión metalingüística (L1) de alumnos plurilingües en el primer año universitario. *Revista española de Lingüística Aplicada*, 27(2), 275-296.
- CANEDA, L. y ESPIÑEIRA, S. (1998). El error y su corrección. En M. C. Losada, J. F. Márquez, y T. E. Jiménez (eds.), *Actas del IX Congreso ASELE: Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática* (pp. 473-482). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela - Servicio de publicaciones.
- CARTER, R. y JONES, C. (2014). Teaching spoken discourse markers explicitly: A comparison of III and PPP. *International Journal of English Studies*, 14(1), 37-54.
- CASSANY, D. (1993). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.
- CASSANY, D. (1999). *Construir la escritura*. Madrid: Paidós.
- CASSANY, D. (2004). La expresión escrita. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)* (pp. 917-942). Madrid: SGEL.
- CASSANY, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco Libros.
- CASSANY, D. (2007). Aprender a escribir en español en la Europa plurilingüe. *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 5(17), 4-8.
- CASTILLO, E.D. (2011). Identity, motivation and plurilingualism in self-access centers. En Murray, G., Gao, X. y Lamb, T. (2011), *Identity Motivation and Autonomy in Language Learning* (pp. 91-106). Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.

- CAZCARRO, I. y MARTÍNEZ, N. (2011). La grabación en vídeo en el aula como herramienta de mejora de la competencia de comunicación oral. *Educatio Siglo XXI*, 29(2), 255-282.
- CHOI, M.L. y MA, Q. (2015). Realising personalised vocabulary learning in the Hong Kong context via a personalised curriculum featuring 'student-selected vocabulary. *Language and Education*, 29(1), 62-78.
- CHUAN, C. (2010). An experimental study of learner autonomy in language learning. En *Actas del congreso 2010 Asian EFL J. Int. Conf. Cotterall S (2000)* (pp. 1-18). Consultado en <http://ir.csu.edu.tw/handle/987654321/1328> el 3 de julio de 2016.
- CIFUENTES, J.L., GRÜMPEL, C. y STOLL, P. (2014). L3-Task: Language acquisition in a multilingual context. *Revista española de lingüística aplicada*, (27)2, 382-404.
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – Instituto Cervantes – Editorial Anaya.
- COOKER, L. (2015). Assessment as learner autonomy. En Everhard, C. y Murphy, L. (eds.), *Assessment and Autonomy in Language Learning* (pp. 89-113). Nueva York: Palgrave MacMillan.
- COWIE, N. y SAKUI, K. (2011). Crucial but neglected: English as a foreign Language teachers' perspectives on learner motivation. En G. Murray, X. Gao y T. Lamb (eds.), *Identity Motivation and Autonomy in Language Learning* (pp. 212-228). Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- COYLE, D. (2014). Motivating teachers and learners als researchers. En D. Lasagabaster, A. Doiz y J. M. Sierra (eds.), *Motivation and Foreign Language Learning. From theory to practice* (pp. 51-69). Amsterdam: John Benjamin Publishers' Co.
- CROSSLEY, S.A. y McNAMARA, D.S. (2014). Does writing development equal writing quality? A computational investigation of syntactic complexity in L2 learners. *Journal of Second Language Writing*, 26, 66-79.
- D'AQUINO, A. y RIBAS, R. (2004). *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?* Madrid: Edelsa.
- D'AQUINO, A. y RIBAS, R. (2008). La producción oral: ¿cómo corregirla? *Prinzipien und Methoden des Spanischunterrichts*, 5 (17), 56-59.
- DAVYDENKO, S., DÖRNYEI, Z. y HENRY, A. (2015). The anatomy of directed motivational currents: Exploring intense and enduring periods of L2 motivation. *The Modern Language Journal*, 99(2), 329-345.

- DE TOMÁS, J. M. (2004). La enseñanza del español comercial. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)* (pp. 1.149-1.163). Madrid: SGEL.
- DÍAZ, L. y AIMERICH, M. (2003). *La destreza escrita*. Madrid: Edelsa.
- DILANS, G. (2010). Corrective feedback and L2 vocabulary development: Prompts and recasts in the adult ESL classroom. *Canadian Modern Language Review*, 66, 787-815.
- DOE, C. (2015). Student interpretations of diagnostic feedback. *Language Assessment Quarterly*, 12(1), 110-135.
- DOIZ, A. y LASAGABASTER, D. (2018). Teachers' and students' L2 motivational self-system in English-medium instruction: A qualitative approach. *TESOL Quarterly*, 52, 657-679.
- DOIZ, A., LASAGABASTER, D. y SIERRA, J. M. (2014). Motivation: Making connections between theory and practice. En D. Lasagabaster, A. Doiz y J.M Sierra (eds.), *Motivation and Foreign Language Learning. From Theory to Practice* (pp. 177-184). Ámsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- DÖRNYEI, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- DÖRNYEI, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration and Processing*. Nottingham: Lawrence Erlbaum Associates.
- DÖRNYEI, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- DÖRNYEI, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford University Press.
- DÖRNYEI, Z. (2010). Researching motivation: From integrativeness to the ideal L2 self. En S. Hunston y D. Oakey (eds.), *Introducing applied linguistics: Concepts and skills*. (pp. 74-83). Londres: Routledge.
- DÖRNYEI, Z. y CHAN, L. (2013). Motivation and vision: An analysis of future L2 self-images, sensory styles and imagery capacity across two target languages. *Language and Learning*, 63(3), 437-462.
- DÖRNYEI, Z. y MUIR, C. (2013). Directed motivational currents: Using vision to create effective motivational pathways. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3(3), 357-375.
- DÖRNYEI, Z. y OTTÓ, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69.
- DÖRNYEI, Z. y TAGUCHI, T. (2009). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration and Processing*. Londres: Taylor & Francis.
- DÖRNYEI, Z. y THURRELL, S. (1991). Strategic competence and how to teach it. *ELT Journal*, 45(1) 16-23.

- DÖRNEY, Z., TSENG, W. y SCHMITT, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27(1), 78-102.
- DÖRNYEI, Z., IBRAHIM, Z. y MUIR, C. (2014). Directed motivational currents. Energising language learning by creating intense motivational pathways. En D. Lasagabaster, A. Doiz y J. M. Sierra (eds.), *Motivation and Foreign Language Learning. From Theory to Practice* (pp. 9-30). Ámsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- DÖRNYEI, Z., IBRAHIM, Z. y MUIR, C. (2015). Directed motivational currents: Regulating complex dynamic systems through motivational surges. En Z. Dörnyei, P. MacIntyre y A. Henry (eds.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 95-105). Bristol: Multilingual Matters.
- EGUILUZ, J. y A. (2004). La evaluación de la expresión escrita. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / Lengua extranjera (LE)* (pp. 1.005-1.023) Madrid: SGEL.
- ELLIS, R. (2005). Instructed language learning and task-based teaching. En E. Hinkel (ed.) *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 713-728). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- ELLIS, R. (2007). The differential effects of corrective feedback on two grammatical structures. En A. Mackey (ed.), *Conversational interaction in second language acquisition: A series of empirical studies* (pp. 339-360). Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1, 3-18.
- ELLIS, R. y SHEEN, Y. (2011). Corrective feedback in language teaching. En E. Hinkel (ed.) *Handbook of research in second language teaching and learning*, vol. 2 (pp. 593-610). Nueva York: Routledge.
- ELLIS, R. y SHINTANI, N. (2014). *Exploring pedagogy through second language acquisition research*. Londres/ Nueva York: Routledge.
- ERDOCIA, I. (2014). Autonomía y aprendizaje de lenguas. *MarcoELE*, 19.
- EVERHARD, C. (2015). The assessment-autonomy relationship. En C. Everhard y L. Murphy (eds.), *Assessment and Autonomy in Language Learning* (pp. 8-34). Nueva York: Palgrave MacMillan.
- EVERHARD, C. y MURPHY, L. (2015). *Assessment and Autonomy in Language Learning*. Nueva York: Palgrave MacMillan.
- FARRELL, T. (2015). Reflecting on teacher-student relations in TESOL. *ELT Journal*, 69(1), 26-34.
- FERNÁNDEZ, S. (2004). *Propuesta curricular y marco común europeo de referencia*. Madrid: Edinumen.

- FERNÁNDEZ, A. y CANGA, A. (2014). A preliminary study on motivation and gender in CLIL and non-CLIL types of instruction. *International Journal of English Studies*, 14(1), 21-36.
- GHANIZADEH, A. y JAHEDIZADEH, S. (2017). Directed Motivatioal Currents: The implementation of the dynamic web-based Persian Scale among Iranian EFL learners. *JTLS*, 36(1), 27-56.
- GAO, X. y ZHANG, L.J. (2011). Exploring links between identity, motivation and autonomy. En M. Garold, X. Gao y T. Lamb (eds.), *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning* (pp. 25-41). Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- GAO, X. y LAMB, T. (2011). Exploring links between identity, motivation and autonomy. En M. Garold, X. Gao y T. Lamb (eds.), *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning* (pp. 1-10). Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- GARCÍA MAYO, M.P. y MILLA, R. (2014). Corrective feedback episodes in oral interaction: A comparison of a CLIL and an EFL classroom. *International Journal of English Studies*, 14(1), 1-20.
- GARCÍA PUJALS, A. (2013). Estudio de percepción de estudiantes alemanes sobre estrategias de retroalimentación correctiva de la expresión escrita. *MarcoELE*, 17.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (1995). *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- GARDNER, D. y MILLER, L. (1997). *A study of tertiary level self-access facilities in Hong Kong*. University of Hong Kong.
- GARDNER, R. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. En Z. Dörnyei y R. Schmidt (eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 1-20). Honolulu: University of Hawaii Press.
- GIOVANNINI, A., MARTÍN, E., RODRÍGUEZ, M. y SIMÓN, T. (1996). *Profesor en acción 1*. Madrid: ArcoLibros.
- GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2009). *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: ArcoLibros.
- GONZÁLEZ, M<sup>a</sup> V. y PUJOLÁ, J.T. (2007). El uso del portafolio reflexivo del profesor (PRP) para la autoevaluación en la formación continua. En A. Barrientos, J.C. Camacho, V. Delgado y M.J. Fernández (eds.), *Actas del XVIII Congreso Internacional ASELE: La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2* (pp. 290-298). Alicante: Universidad de Alicante.
- GRIFFIN, K. (2005). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: ArcoLibros.
- GRÜNEWALD, A. & KÜSTER, L. (2009). *Fachdidaktik Spanisch*. Stuttgart: Klett.

- HASHEMIAN, M. y SOURESHJANI, K. (2011). The interrelationship of autonomy, motivation and academic performance of persian L2 learners in distance education contexts. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(4), 319-326.
- HATTIE, J. y TIMPERLEY, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81- 112.
- HENRY, A. (2014). Swedish students' beliefs about learning English in and outside of school. En D. Lasagabaster, A. Doiz y J. M. Sierra (eds.), *Motivation and Foreign Language Learning. From Theory to Practice* (pp. 93-116). Ámsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- HO, S., LAM, J., PEMBERTON, R., y TOOGOOD, S. (1999). Developing a self-directed English language-learning programme for postgraduate student. En B. Morrison (ed.), *Experiments and Evaluation in Self-Access Language Learning* (pp. 1-24). Hong Kong: Hong Kong Association for Self-Access Learning and Development.
- HOLEC, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press
- HORNERO, A., MUR-DUEÑAS, P. y PLO, R. (2014). Implementing the teaching/learning of oral skills in secondary education in Aragón: Gauging teachers' attitudes, beliefs and expectations. *International Journal of English Studies*, 14(1), 55-77.
- HUERTAS, J.A. y MONTERO, I. (2002). *Elementos personales de la motivación en el aula. Su conocimiento y evaluación*. Madrid: Santillana educación.
- HUANG, J. (2011). A dynamic account of autonomy, agency and identity in (T)EFL learning. En M. Garold, X. Gao y T. Lamb (eds.), *Identity Motivation and Autonomy in Language Learning* (pp. 229-246). Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencias para el español*. Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca Nueva.
- KARLSSON, L., KJISIK, F. y NORDLUND, J. (1997). *From Here to Autonomy: A Helsinki University Centre Autonomous Learning Project*. Helsinki University Press.
- KISSLING, E.M. (2014). What predicts the effectiveness of foreign-language pronunciation instruction? Investigating the role of perception and other individual differences. *The Canadian Modern Language Review*, 70(4), 532-558.
- KÖHLER, A. (2009). *Feedbackmethoden im Unterricht*. Múnich: Grin Verlag.
- KUBANYIOBA, M. (2014). Motivating language teachers: Inspiring vision. En D. Lasagabaster, A. Doiz y J. M. Sierra (eds.), *Motivation and Foreign Language Learning. From Theory to Practice* (pp. 71-92). Ámsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- LA GANZA, W. (2002). Rethinking a topic: challenges in researching learner autonomy and creativity in language teaching for business students. En D. Little (ed.), *Learner Autonomy. Challenges to Research and Practice* (pp. 41-60). Dublín: Authentik.

- LAHUERTA, A.C. (2014). Factors affecting willingness to communicate in a Spanish university context. *International Journal of English Studies*, 14(2), 39-55.
- LAMB, M. (2011). Future selves, motivation and autonomy in long-term EFL learning trajectories. En Murray, G., Gao, X. y Lamb, T., *Identity Motivation and Autonomy in Language Learning* (pp. 177-194). Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2014). Another step to be taken – Rethinking the end point of the interlanguage continuum. En Z. Han y E. Tarone (eds.), *Interlanguage. Forty years later* (pp. 203-220). Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- LASAGABASTER, D. (2015). The relationship between motivation, gender, L1 and possible selves in English-medium instruction. *International Journal of Multilingualism*, 13(3), 315-332.
- LASAGABASTER, D. y SIERRA, J. M. (2005). Error correction: Students' versus teachers' perceptions. *Language Awareness*, 14(2-3), 112-127.
- LATORRE, A. (2007). *La investigación-acción*. Barcelona: Graó.
- LÁZARO, N. y REINDERS, H. (2011). Beliefs, identity and motivation in implementing autonomy: The teacher's perspective. En Murray, G., Gao, X. y Lamb, T. (2011), *Identity Motivation and Autonomy in Language Learning* (pp. 125-142). Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- LEE, A. (1998). Supporting greater autonomy in language learning. *ELT Journal*, 52(4), 282-289.
- LEE, A. y LYSTER, R. (2015). The effects of corrective feedback on instructed L2 speech perception. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 551-585.
- LI, S. (2014). The interface between feedback type, L2 proficiency and the nature of the linguistic target. *Language Teaching Research*, 18(3), 373-396.
- LITTLE, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublín: Authentik.
- LITTLE, D. y ERICKSON, G. (2015). Learner identity, learner agency and the assessment of language proficiency: some reflections prompted by the *Common European Framework of Reference for Languages*. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 120-139.
- LITTLEWOOD, W. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge University Press.
- LITTLEWOOD, W. (2002). Cooperative and collaborative learning tasks as pathways towards autonomous interdependence. En D. Little (ed.), *Learner Autonomy. Challenges to Research and Practice* (pp. 29-40). Dublín: Authentik.
- LLAMAS, C., MARTÍNEZ, C. y TABERNERO, C. (2012). *La comunicación académica y profesional. Usos, técnicas y estilos*. Pamplona: Thomson Reuters Aranzadi.

- LOCKHART, CH. y RICHARDS, J. (2008). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Edinumen.
- LONG, M.H. (2003). Español para fines específicos: ¿textos o tareas? En K. Jauregui (ed.), *Español para fines específicos. Actas del 11 CIEFE Amsterdam* (pp. 15-39). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- LORENZO, F. (2004). La motivación y el aprendizaje de una L2/LE. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ Lengua extranjera (LE)* (pp. 305-327). Madrid: SGEL.
- LÜNING, M. (2008). Kooperatives Lernen. *Prinzipien und Methoden des Spanischunterrichts*, 5(17), 136-140.
- LYSTER, R. y RANTA, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. Negotiation of form in communicative classrooms. *SSLA*, 20, 37-66.
- LYSTER, R. y MORI, H. (2006). Interactional feedback and instructional counterbalance. *SSLA*, 28, 269-300.
- LYSTER, R. y SAITO, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 265-302.
- LYSTER, R., SAITO, K. y SATO, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 46, 1-40.
- MALCOLM, D. (2011). Failing to achieve autonomy in English for medical purposes. En M. Garold, X. Gao y T. Lamb (eds.), *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*, (pp. 195-211). Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- MANSO, J., MARINA, J.A., y PELLICER, C. (2015). *El libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- MANZANO, B. (2014). Lexical transfer in the written production of a CLIL group and a non-CLIL group. *International Journal of English Studies*, 14(2), 57-76.
- MARTIN, E. (2002). Lernerautonomie im Aufsatz-Kurs an Hochschulen: Correction sheets. *Fremdsprachen und Hochschule*, 64, 73-84.
- MENEZES DE OLIVEIRA, V. L. (2011). Identity, motivation and autonomy in second language acquisition from the perspective of complex adaptive systems. En M. Garold, X. Gao y T. Lamb (eds.), *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning* (pp. 57-74) Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- MERCER, S. y RYAN, S. (2011). Natural talent, natural acquisition and abroad: Learner attributions of agency in language learning. En Murray, G., Gao, X. y Lamb, T., *Identity Motivation and Autonomy in Language Learning* (pp. 160-177). Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.



- MOATE, J. y RUOHOTIE-LYHTY, M. (2015). Proactive and reactive dimensions of life-course agency: Mapping student teachers' language learning experiences. *Language and Education*, 29(1), 46-61.
- MONEREO, C. (2003). La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. *Pensamiento educativo*, 32, 71-89.
- MORENO, C. (2011). *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: ArcoLibros.
- MORENO, C., MORENO, V. y ZURITA, P. (1999). A escribir se aprende escribiendo. *Carabela*, 46, 75-101.
- MORENO, A. M<sup>a</sup> (2014). La motivación en el aprendizaje de E/LE de los estudiantes de Traducción e Interpretación en Flandes según el sistema motivacional del yo de Zoltán Dörnyei. *MarcoELE*, 18.
- MORI, R. (2011). Teacher cognition in corrective feedback in Japan. *System*, 39, 451-467.
- MUIR, C. (2016). *The dynamics of intense long-term motivation in language learning: Directed Motivational Currents in theory and practice*. Tesis doctoral. University of Nottingham.
- MUÑOZ, R. (2006). ¿Cómo enseñar escritos comerciales en la clase de E/LE de forma comunicativa? Nuevas propuestas de unidades didácticas. *RedELE*, 7.
- MURASE, F. (2015). Measuring language learner autonomy: Problems and possibilities. En C. Everhard y L. Murphy (eds.), *Assessment and Autonomy in Language Learning* (pp. 35-63). Nueva York: Palgrave MacMillan.
- MURPHY, L. (2011). 'Why am I doing this?' Maintaining motivation in distance language learning. En M. Garold, X. Gao y T. Lamb (eds.), *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning* (pp. 107-124). Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- MURPHY, L. (2015). Autonomy in Assessment: Bridging the gap between rhetoric and reality in a distance language learning context. En C. Everhard y L. Murphy (eds.), *Assessment and Autonomy in Language Learning* (pp. 143-166). Nueva York: Palgrave MacMillan.
- MURRAY, G. (2011). Imagination, metacognition and the L2 self in a self-access learning environment. En M. Garold, X. Gao y T. Lamb (eds.), *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning* (pp. 75-90). Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- NEWTON, P. y SHAW, S. (2014). *Validity in Educational and Psychological Assessment*. Londres: Sage.
- NORRIS, J. M. (2010). Task-based teaching and testing. En M. H. Long y C. J. Doughty (eds.), *The handbook of language teaching* (pp. 578-594). Oxford: Wiley-Blackwell.
- ORTEGA, A. y TORRES, S. (1994). Consideraciones metodológicas de la producción escrita en el aula de español como lengua extranjera. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, *Actas del IV Congreso Internacional ASELE* (pp. 301-312). Madrid. SGEL.

- ORTEGA, L. (2014). Trying out theories on interlanguage: Description and explanation over 40 years of L2 negation research. En Z. Han y E. Tarone (eds), *Interlanguage. Forty years later* (pp. 173-202). Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- OXFORD, R. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Nueva York: Newbury House.
- PALLANT, J. (2005). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS*. Sydney: Allen & Unwin.
- PARRONDO, J.R. (2004). Modelos, tipos y escalas de evaluación. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) /Lengua extranjera (LE)* (pp. 967-981). Madrid: SGEL.
- PASTRANA, J. (2016). Desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes pertenecientes a la asignatura Inglés IV del programa de licenciatura en inglés. *Revista erasmus semilleros de investigación*, 1(1), 56-67.
- PEMBERTON, R. y TOOGOOD, S. (2002). Integrating self-directed learning into the curriculum: A case study. En *Learner Autonomy. Challenges to Research and Practice* (pp. 86-110). Dublín: Authentik.
- PÉREZ, J.I. (2008). *La evaluación como instrumento de mejora de la calidad del aprendizaje. Propuesta de intervención pedagógica para el aprendizaje del idioma inglés*. Tesis doctoral. Universitat de Girona.
- PINILLA, R. (2004). La expresión oral. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) /Lengua extranjera (LE)* (pp. 879-897). Madrid: SGEL.
- POLIO, CH. y SHEA, M.C. (2014). An investigation into current measures of linguistic accuracy in second language writing research. En *Journal of Second Language Writing*, 26, 10-27.
- RANDELL, A. y RÄSÄNEN, E. (1999). *Towards Learner and Teacher Autonomy: Self-directed Learning as a Departmental Policy of Quality Development in Language Centre Instruction. Action Research Report 3*. Jyväskylä: Language Centre, Jyväskylä University.
- RILEY, P. (1995). *Discourse and Learning*. London: Longman.
- ROBINSON, P. (2011). Task-based language learning: A review of issues. *Language Learning*, 61, supplement 1, 1-36.
- RODRÍGUEZ, C. (2014). Enseñanza de la gramática y escritura: el papel de la revisión. *SEDLL Lenguaje y textos*, 40, 19-31.
- ROOTHOOFT, H. (2014). *Oral Corrective Feedback: Its Effects on the Acquisition of English, Teaching Practices and Teachers' and Students' Beliefs*. Tesis doctoral. Universidad de Navarra.

- ROOTHOOFT, H. y BREEZE, R. (2016). A comparison of EFL teachers' and students' attitudes to oral corrective feedback. *Language Awareness*, 25(4), 318-335.
- RÜDEL, C. (2010). Was ist E-Assessment?, En C. Rüdél y S. Mandel (eds.), *E-Assessment: Einsatzszenarien und Erfahrungen an Hochschulen* (pp. 11-22). Münster: Waxmann.
- SADE, L.A. (2011). Emerging selves, language learning and motivation through the lens of chaos. En M. Garold, X. Gao y T. Lamb (eds.), *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning* (pp. 42-56). Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- SÁNCHEZ, D. (2009). La expresión escrita en la clase de E/LE. *Monográficos MarcoELE*, 8.
- SANTOS, I. (2004). El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) /Lengua extranjera (LE)* (pp. 391-407). Madrid: SGEL.
- SCHMIDT, R. y WATANABE, Y. (2001). Motivation, strategy use, and pedagogical preferences in foreign language learning. En Z. Dörnyei y R. Schmidt (eds.), *Motivation and Second Language Acquisition* (pp. 313-359). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- SEKER, M. (2016). The use of self-regulation strategies by foreign language learners and its role in language achievement. *Language Teaching Research*, 20(5), 600-618.
- SELINKER, L. (1972). Interlanguage. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209-232.
- SOMMERFELDT, K (2008a). Denken, Sprechen, Handeln: Das Expertenmosaik. *Prinzipien und Methoden des Spanischunterrichts*, 5(17), 141-143.
- SUZUKI, Y. (2015). Self-assessment of Japanese as a second language: The role of experiences in the naturalistic acquisition. En *Language Testing* 32(1), 63-81.
- TASSINARI, M.G. (2015). Assessing learner Autonomy: A dynamic model. En C. Everhard y L. Murphy (eds.), *Assessment and Autonomy in Language Learning* (pp. 64-88). Nueva York: Palgrave MacMillan.
- TARONE, E. (2014). Enduring questions from the interlanguage hypothesis. En Z. Han y E. Tarone (eds), *Interlanguage. Forty years later* (pp. 7-26). Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- TORIJANO A. (2004). *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Madrid: Arco Libros.
- USHIODA, E. (2011). Motivating learners to speak as themselves. En M. Garold X. Gao y T. Lamb (eds.), *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning* (pp. 11-24). Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- USHIODA, E. (2014). Motivation, autonomy and metacognition: Exploring their interaction. En D. Lasagabaster A. Doiz y J. M. Sierra (eds.), *Motivation and Foreign Language*

- Learning. From Theory to Practice* (pp. 31-50). Ámsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- VÁZQUEZ, G. (1998). *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.
- VÁZQUEZ, G. (2000). *La destreza oral*. Madrid: Edelsa.
- VÁZQUEZ, G. (2008). Expresión oral. *Prinzipien und Methoden des Spanischunterrichts*. Número especial, 49-51.
- VOIGT, B. (1998). *Spanischunterricht heute*. Bonn: Romanistischer Verlag.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- WARING, H. (2015). Promoting self-discovery in the language classroom. *IRAL*, 53(1), 61-85.
- WENDEN, A. (1998). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Londres: Prentice Hall.
- WETTE, R. (2014). Teacher-led collaborative modelling in academic L2 writing courses. *ELT*, 69(1), 71-80.
- WLASAK-FEIK, C. (2008). Kriterienorientierte Evaluation mündlicher Beiträge. *Prinzipien und Methoden des Spanischunterrichts*, 5(17), 166-171.

## ANEXO I: MARCOS DE INTERVENCIÓN

Centro	Nivel	Destreza	Nº est.	Manual	Evaluación*	Asistencia	Duración
Wuppertal (Univ.)	B2.2 Optativa	Integradas		<i>Expertos</i>	1º Semestre	Obligatoria	2 semestres 84 horas 3 h/semana
					-100% Examen escrito		
Wuppertal (Univ.)	B2.1	Oral	4	Prensa y diversos	2º Semestre	Obligatoria	1 semestre 28 horas
					-60% Examen escrito -100% Presentación oral		
					*57,5% Presentación	Obligatoria	1 semestre 28 horas 2 h/semana
					*12,5% Asistencia y participación		
					*18% Lecturas y sus trabajos escritos		
CBS (Univ.)	B1.1 a				*57,5% Presentación	Obligatoria	1 semestre 28 horas 2 h/semana
					*12,5% Asistencia y participación		
					*18% Lecturas y sus trabajos escritos		
CBS (Univ.)	B1.1 b	Integradas	5	<i>Colegas 2</i>	-77,5% Examen escrito	Voluntaria	1 semestre 30 horas 2 h/semana
					-10% Examen oral		
CBS (Univ.)	Optativa				*12,5% Asistencia y participación	Voluntaria	1 semestre 30 horas 2 h/semana
					-77,5% Examen escrito -10% Examen oral		
					*12,5% Asistencia y participación		

Centro	Nivel	Destreza	Nº est.	Manual	Evaluación*	Asistencia	Duración
Bonn (Univ.)	B2.1	Integradas	8	<i>Español en Marcha 4</i>	-100% Examen escrito	Obligatoria	1 semestre 60 horas
	A2.2	Integradas	7	<i>Colegas 1</i>	-77,5% Examen escrito -10% Examen oral	Voluntaria	1 semestre 30 horas
CBS (Univ.)	A2.1	Integradas	14	<i>Colegas 1</i>	-77,5% Examen escrito -10% Examen oral	Voluntaria	1 semestre 30 horas
EUFH (Univ.)	B1.1 Optativa	Integradas	9	<i>Colegas 1</i>	-60% Presentación -40% Redacción	Obligatoria	1 trimestre 22 horas
EUFH (Univ.)	B1.2	Integradas	6	<i>Colegas 2</i>	Sin evaluación este semestre	Obligatoria	1 trimestre 22 horas
Dolmetscher- schule (escuela profesional)	A2 Optativa	Integradas	13	<i>Con gusto A2</i>	*12,5% Asistencia y participación *12,5% Textos/Informes con autocorrección * 25% Simulación de la presentación * 50 % Presentación final	Voluntaria	2 semestres 108 horas 3 h/semana

\*Estos porcentajes de evaluación fueron ideados por el docente y consensuados con el grupo. El resto los impone cada centro.

## ANEXO II: CUESTIONARIO INICIAL (PROYECTO PILOTO)

El presente cuestionario persigue el objetivo de que los alumnos valoren las estrategias de *feedback* de la expresión. Se trata de averiguar con cuáles de dichas estrategias piensan que han aprendido más, cuáles han sido más ágiles y prácticas y cuáles más motivadoras. Asimismo, se pretende que los alumnos comparen estas estrategias de corrección y *feedback* con otras que hayan recibido en otros cursos y de otros profesores anteriores, para reflexionar así sobre las ventajas de los nuevos métodos.

Por favor, contesta a las siguientes preguntas. Puedes marcar también varias opciones (!):

### EN EL PASADO...

1. Por favor, intenta recordar otros cursos de español en el pasado...

- a) ¿Escribías textos como tarea para casa? Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_  
b) ¿Hacías presentaciones orales? Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

2. En caso de que sí, explica brevemente cómo te corregía tu profesor y te daba el *feedback*:

---

---

---

Ahora, marca de 1 a 4 (1: totalmente de acuerdo; 2: bastante de acuerdo; 3: poco de acuerdo; 4: nada de acuerdo) si:

Esto era ágil y cómodo

Con esto aprendía más

Esto era motivador

1      2      3      4

1      2      3      4

1      2      3      4

¿Por qué?

¿Por qué?

¿Por qué?

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

### EN EL MÓDULO DE ESPAÑOL...

3. Este semestre, has trabajado de varias formas en clase y en casa: a), b), c), d), e) y f). Marca de 1 a 4 (1: totalmente de acuerdo; 2: bastante de acuerdo; 3: poco de acuerdo; 4: nada de acuerdo) las afirmaciones con las que te identifiques:

a) Mientras yo hago una presentación de prueba, mi profesor me graba en vídeo y me evalúa con una hoja de evaluación. Después, me da el vídeo y la misma hoja de evaluación en blanco para que yo me evalúe en casa (**autoevaluación**):

Esto era ágil y cómodo

1 2 3 4

¿Por qué?

---

---

---

---

---

---

---

---

Con esto aprendía más

1 2 3 4

¿Por qué?

---

---

---

---

---

---

---

---

Esto era motivador

1 2 3 4

¿Por qué?

---

---

---

---

---

---

---

---

b) Justo después de hacer la presentación de prueba, recibo un breve *feedback* del profesor y también de mis compañeros (**coevaluación**):

Esto era ágil y cómodo

1 2 3 4

¿Por qué?

---

---

---

---

---

---

---

---

Con esto aprendía más

1 2 3 4

¿Por qué?

---

---

---

---

---

---

---

---

Esto era motivador

1 2 3 4

¿Por qué?

---

---

---

---

---

---

---

---

c) Después de recibir el *feedback* de profesor y los compañeros y de autoevaluarme con mi vídeo, tengo una **tutoría** con el profesor. En esa tutoría, comparamos la evaluación que me ha hecho él con mi autoevaluación, recibo un *feedback* más completo y me fijo objetivos para alcanzarlos en la presentación final de evaluación:

Esto era ágil y cómodo

1 2 3 4

¿Por qué?

---

---

Con esto aprendía más

1 2 3 4

¿Por qué?

---

---

Esto era motivador

1 2 3 4

¿Por qué?

---

---



_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

d) Para cada texto que he enviado a mi profesor, él me ha marcado los errores, yo me he **autocorregido** y, al final, él me ha dado una corrección definitiva y un *feedback*.

Esto era ágil y cómodo

Con esto aprendía más

Esto era motivador

1      2      3      4

1      2      3      4

1      2      3      4

¿Por qué?

¿Por qué?

¿Por qué?

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

e) He escrito y corregido textos con otros compañeros (**coevaluación**). Al final, el profesor ha revisado nuestras correcciones.

Esto era ágil y cómodo

Con esto aprendía más

Esto era motivador

1      2      3      4

1      2      3      4

1      2      3      4

¿Por qué?

¿Por qué?

¿Por qué?

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

f) He escrito textos en clase y el profesor y me ha ayudado a corregirme y me ha dado ideas (**tutoría**).

Esto era ágil y cómodo

Con esto aprendía más

Esto era motivador

1      2      3      4  
¿Por qué?

1      2      3      4  
¿Por qué?

1      2      3      4  
¿Por qué?

<hr/>	<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>	<hr/>

**4. En general, ¿piensas que esas formas de *feedback* han ayudado a mejorar la calidad de tu expresión oral y escrita? Si en general has observado mejoras, valora en qué medida para cada una de las opciones (1: totalmente de acuerdo; 2: bastante de acuerdo; 3: poco de acuerdo; 4: nada de acuerdo):**

- |  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
| a) Más riqueza de vocabulario          | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b) Mejor corrección gramatical         | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c) Organización más clara de las ideas | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d) Seguridad en la expresión           | 1 | 2 | 3 | 4 |
| e) Otros:                              |   |   |   |   |

---



---



---

**5. En general, ¿te has sentido motivado este semestre? ¿Podrías nombrar un par de factores que hayan influido positivamente o negativamente en tu motivación?**

---



---



---



---



---



---

**6. Con una nota por estos trabajos, yo invierto *todavía* más tiempo y esfuerzo (sumativa):**

1      2      3      4

¿Por qué?

---

---

---

¿Crees que así aprendes más? ¿Por qué?

---

---

---

## ANEXO III: 1ª GUÍA DE DISCUSIÓN

Aquí tenéis la clasificación de niveles según el Marco Común Europeo de Referencia (ver anejos). ¿Sabéis en qué nivel estáis actualmente? Leed las descripciones y poneos de acuerdo cada uno con su compañero sobre el nivel en el que pensáis que estáis. Al final, ponemos en común vuestras conclusiones con toda la clase.

**Podéis tomar notas aquí:**

- 
1. ¿A qué nivel os gustaría llegar? ¿Por qué os gustaría llegar a ese nivel?
  2. ¿Qué pensáis de la lengua española, de su cultura y de los hispanohablantes?
  3. ¿Podéis imaginaros hablando español con fluidez con nativos: amigos, colegas, socios, etc.? ¿Sería en contexto de trabajo, de viajes...?
  4. ¿Os gustaría vivir un tiempo en un país hispano? ¿Conocer de cerca la cultura hispana?

**Podéis tomar notas aquí:**

- 
5. ¿Pensáis que es importante aprender español en la universidad? ¿Para conseguir un trabajo mejor? ¿Porque está bien visto tener lenguas extranjeras en el currículum? ¿Por cultura general? ¿Tendría algún efecto negativo en vuestro perfil el no saber español?
  6. ¿Cuáles son los factores externos que más te influyen a la hora de cursar asignaturas en español: ¿tu familia, tus compañeros de clase, los profesores, la demanda social? ¿Por qué? ¿Sentís que vuestro entorno os anima a que mejoréis en español? ¿Le dan mucha importancia?

**Podéis tomar notas aquí:**

- 
7. Hablad ahora de vuestras experiencias con otros cursos de idiomas. ¿Qué era lo que más os gustaba? ¿Y lo que menos? ¿Recordáis a algún profesor en especial? ¿Por qué lo recordáis, cómo eran su curso, su carácter, el libro, la escuela? ¿Aprendisteis mucho o poco? ¿Por qué?
  8. ¿Os sentís más motivados cuando tenéis la clase de español que en el resto de las asignaturas? ¿Inseguros, nerviosos? ¿Participáis menos en clase debido a vuestro nivel de español? ¿Sentís inseguridad o nerviosismo al hablar en español?
  9. ¿Creéis que deberíais tener más horas de español en la universidad?

**Podéis tomar notas aquí:**

- 
10. Aparte de venir a clase, hacer todas las tareas del libro y estudiar para los exámenes, ¿qué podéis hacer vosotros mismos de forma independiente para llegar a ese nivel que queréis? ¿Cómo pensáis que aprendéis más y mejor? Haced una lista de estrategias de aprendizaje de español.

11. ¿Tenéis que hacer un esfuerzo adicional para el español en comparación con las asignaturas que tenéis en alemán?

12. ¿Estáis motivados a seguir mejorando vuestro español? ¿Qué hacéis ya para mejorarlo? ¿Os veis recibiendo clases de español en el futuro?

**Podéis tomar notas aquí:**

## ANEXO IV: 2ª GUÍA DE DISCUSIÓN

1. Al principio del semestre, me dijisteis que queríais alcanzar un cierto nivel. ¿Os sentís más cerca de ese nivel? ¿Qué os ha acercado a él?
2. Después del semestre, ¿ha cambiado en algo vuestra percepción de la cultura hispanohablante?
3. ¿Podéis imaginaros ahora mejor hablando español con nativos: amigos, colegas, socios, etc.? ¿Sería en contexto de trabajo, de viajes...?
4. ¿Cómo os imagináis ahora una estancia en un país hispano, conocer de cerca la cultura hispana?

**Podéis tomar notas aquí:**

- 
5. Hablemos ahora de los tipos de retroalimentación de la expresión escrita y oral que habéis recibido: son seis tipos, ¿los recordáis? (Recordárselas y describírselas)
  6. ¿Con cuál pensáis que habéis aprendido más? ¿Por qué? ¿Ha habido alguna que os haya gustado más que las otras? ¿Por qué? ¿Con cuál pensáis que os habéis desarrollado más como personas que aprenden español? ¿Cuál os ha hecho reflexionar mejor sobre cómo aprendéis y las estrategias que podéis aplicar para mejorar?

**Podéis tomar notas aquí:**

- 
7. Hablad ahora de vuestras experiencias con este curso de español. ¿Qué es lo que más os ha gustado? ¿Y lo que menos? ¿Recordáis algo en especial? ¿Por qué lo recordáis? ¿Qué os ha aportado? ¿Habéis aprendido mucho con eso o poco? ¿Por qué?
  8. ¿Os sentís más motivados cuando tenéis la clase de español que en el resto de las asignaturas? ¿Inseguros, nerviosos? ¿Participáis menos en clase debido a vuestro nivel de español? ¿Todavía sentís inseguridad o nerviosismo al hablar en español?
  9. ¿Creéis que deberíais tener más horas de español en la universidad?

**Podéis tomar notas aquí:**

- 
10. Aparte de venir a clase, hacer todas las tareas del libro y estudiar para los exámenes, ¿qué habéis hecho vosotros mismos de forma independiente para acercaros a ese nivel que queríais al principio? ¿Cómo pensáis que aprendéis más y mejor? Haced una lista de estrategias de aprendizaje de español.
  11. ¿Habéis tenido que hacer un esfuerzo adicional para el español en comparación con otras asignaturas?
  12. ¿Estáis motivados a seguir mejorando vuestro español? Si siguiéramos con estas dinámicas de trabajo con retroalimentaciones, ¿pensáis que avanzaríais mejor hacia ese nivel que queréis? ¿Os veis recibiendo clases de español en el futuro?

**Podéis tomar notas aquí:**

# ANEXO V: PRETEST

Estimados alumnos:

Este cuestionario es anónimo y no tiene influencia en la nota. Solo tiene fines científicos, para conocer algunos detalles de vuestra experiencia en el aprendizaje del español. Tenéis que responder con sinceridad y según vuestra opinión. ¡Gracias por vuestra colaboración!

1. **Notas.** ¿Qué formas de evaluación conoces de otros cursos de español? Escribe los porcentajes de evaluación de otros cursos. Varias opciones son posibles (por ejemplo: 70 % examen escrito y 30 % examen oral):

\_\_\_\_ % de la nota para el examen final escrito  
 \_\_\_\_ % de la nota para un examen final oral

¿Había más porcentajes de evaluación? Sí  No . En caso de que Sí, escribe también los porcentajes:

\_\_\_\_ % examen parcial      \_\_\_\_ % presentaciones      \_\_\_\_ % simulación del examen oral      \_\_\_\_ % tareas para casa  
 \_\_\_\_ % asistencia      \_\_\_\_ % lecturas      \_\_\_\_ % participación en clase      \_\_\_\_ % redacciones  
 \_\_\_\_ % otros (por favor, especifica \_\_\_\_\_)

2. **Autoevaluación.** Evaluarte a ti mismo es analizar qué contenidos (vocabulario, gramática, pronunciación, etc.) y qué destrezas (al hablar, al escribir, etc.) has hecho bien o mal durante el curso y por qué, para mejorar tu español. Por ejemplo, autoevaluarte una redacción es buscar los errores de tu texto, compararlos con lo aprendido en clase y ver qué cosas tienes que mejorar.

¿Te autoevaluabas en otros cursos de español? Sí  No . Si la respuesta es Sí, continúas aquí abajo. Si la respuesta es No, vas al punto 3.

¿Qué te autoevaluabas?

1. Expresión oral       2. Expresión escrita       3. Comprensión oral       4. Comprensión escrita       5. Interacción

¿Y cómo te autoevaluabas, qué hacías para autoevaluarte? ¿En qué tipo de ejercicios? Por favor, explica brevemente: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Ahora marca en las estas tablas sobre motivación, aprendizaje y autonomía las frases con las que te identificas mucho, bastante, poco o nada:

La autoevaluación es <b>motivadora</b> porque:	¿Estás de acuerdo?			
	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Recibo una nota por autoevaluarme.				
Necesito aprender bien para la nota.				
Es útil para ver puntos débiles y fuertes.				
Estoy más seguro de mí mismo.				
Es buena práctica para el examen.				
Me veo con los ojos del profesor.				
No es mucho tiempo y esfuerzo extra.				
Es fácil para mí ver mis errores.				
Veó qué es relevante para el examen.				

La autoevaluación es <b>motivadora</b> porque:	¿Estás de acuerdo?			
	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Escribo mejor.				
Hablo mejor.				
Entiendo mejor los textos.				
Entiendo mejor a los nativos.				
Me gusta aprender de forma activa.				
Puedo aprender de mis errores.				
Veó claramente qué he aprendido.				
Veó claramente qué tengo que mejorar.				
Tengo más claros los objetivos del curso.				

Gracias a la autoevaluación he <b>aprendido</b> mejor a:	¿Estás de acuerdo?			
	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Conjugar verbos.				
Declinar sustantivos y adjetivos.				
Usar conectores.				
Usar preposiciones.				
Usar fórmulas de discurso variadas.				
Usar más vocabulario.				
Pronunciar más claro.				
Controlar mejor la ortografía.				
Hablar con más fluidez.				
Escribir con más seguridad.				

Después de la autoevaluación, soy más <b>autónomo</b> :	¿Estás de acuerdo?			
	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Busco oportunidades para practicar				
Sé reconocer el objetivo de cada tarea.				
Encuentro problemas y busco soluciones.				
Organizo mi estudio individualmente.				
Sé planear mis presentaciones orales.				
Sé planear mis textos escritos.				
Puedo corregir mis propios errores.				
Reflexiono sobre mis logros y fracasos.				
Trabajo en general más en mi español.				
Selecciono yo mismo mis materiales.				

3. **Coevaluación** o evaluación entre estudiantes. Se trata de que tú corriges a un compañero y le das consejos sobre qué aspectos puede mejorar y cómo, sin darle una nota. Luego tu compañero hace lo mismo contigo. Puede hacerse con textos escritos, presentaciones orales, comprensión, etc.

¿Os **coevaluabais** en otros cursos de español? Sí  No . Si la respuesta es **Sí**, continúas aquí abajo. Si la respuesta es **No**, vas al punto 4.

¿Qué os **coevaluabais**?

1. Expresión oral  2. Expresión escrita  3. Comprensión oral  4. Comprensión escrita  5. Interacción

¿Y cómo os **coevaluabais**, que hacíais para **coevaluaros**? ¿En qué tipo de ejercicios? Por favor, explica brevemente: \_\_\_\_\_

---



---



---

Ahora marca en las estas tablas sobre motivación, aprendizaje y autonomía las frases con las que te identificas mucho, bastante, poco o nada:

La coevaluación es <b>motivadora</b> porque:	¿Estás de acuerdo?			
	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Recibo una nota por la coevaluación.				
Necesito aprender bien para la nota.				
Es útil para ver puntos débiles y fuertes.				
Estoy más seguro de mí mismo.				
Es buena práctica para el examen.				
Soluciono problemas con compañeros.				
No es mucho tiempo y esfuerzo extra.				
Es fácil ver errores de compañeros.				
Veó qué es relevante para el examen.				

La coevaluación es <b>motivadora</b> porque:	¿Estás de acuerdo?			
	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Escribo mejor.				
Hablo mejor.				
Entiendo mejor los textos.				
Entiendo mejor a los nativos.				
Me gusta aprender de forma activa.				
Aprendo de los errores del compañero.				
Veó claramente qué he aprendido.				
Veó claramente qué tengo que mejorar.				
Tengo más claros los objetivos del curso.				

Gracias a la coevaluación he <b>aprendido</b> mejor a:	¿Estás de acuerdo?			
	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Conjugar verbos.				
Declinar sustantivos y adjetivos.				
Usar conectores.				
Usar preposiciones.				
Usar fórmulas de discurso variadas.				
Usar más vocabulario.				
Pronunciar más claro.				
Controlar mejor la ortografía.				
Hablar con más fluidez.				
Escribir con más seguridad.				

Después de la coevaluación, soy más <b>autónomo</b> :	¿Estás de acuerdo?			
	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Busco oportunidades para practicar				
Sé reconocer el objetivo de cada tarea.				
Encuentro problemas y busco soluciones.				
Organizo mi estudio individualmente.				
Sé planear mis presentaciones orales.				
Sé planear mis textos escritos.				
Puedo corregir errores del compañero.				
Reflexiono sobre mis logros y fracasos.				
Trabajo en general más en mi español.				
Selecciono yo mismo mis materiales.				

4. **Tutoría individual o en grupo**. Es una conversación individual o en grupo con el profesor para aclarar los puntos fuertes y los débiles de tu o vuestro español. Se puede hacer para mejorar tanto la expresión como la comprensión. El objetivo es idear estrategias para aprender más y más rápido los contenidos del curso.

¿Tenías **tutorías** con tu profesor? Sí  No  ¿**Individual**  o **en grupo** ? Si la respuesta es **Sí**, continúas aquí abajo. Si la respuesta es **No**, vas al punto 5.

¿De qué destrezas hablabas con tu profesor en las **tutorías**?

1. Expresión oral  2. Expresión escrita  3. Comprensión oral  4. Comprensión escrita  5. Interacción

¿Cómo tratábais los temas en las **tutorías**, qué te decía el profesor? ¿Y sobre qué tipo de ejercicios? Por favor, explica brevemente:

---



---



---

Ahora marca en las estas tablas sobre motivación, aprendizaje y autonomía las frases con las que te identificas mucho, bastante, poco o nada:

La tutoría es <b>motivadora</b> porque:	¿Estás de acuerdo?			
	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Recibo una nota por la coevaluación.				
Necesito aprender bien para la nota.				
Es útil para ver puntos débiles y fuertes.				
Estoy más seguro de mí mismo.				
Es buena práctica para el examen.				
Soluciono problemas con mi profesor.				
No es mucho tiempo y esfuerzo extra.				
El profesor me concreta los errores.				
Veó qué es relevante para el examen.				

La tutoría es <b>motivadora</b> porque:	¿Estás de acuerdo?			
	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Escribo mejor.				
Hablo mejor.				
Entiendo mejor los textos.				
Entiendo mejor a los nativos.				
Me gusta aprender de forma activa.				
Aprendo de los errores con el profesor.				
Veó claramente qué he aprendido.				
Veó claramente qué tengo que mejorar.				
Tengo más claros los objetivos del curso.				

Gracias a la tutoría he <b>aprendido</b> mejor a:	¿Estás de acuerdo?			
	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Conjugar verbos.				
Declinar sustantivos y adjetivos.				
Usar conectores.				
Usar preposiciones.				
Usar fórmulas de discurso variadas.				
Usar más vocabulario.				
Pronunciar más claro.				
Controlar mejor la ortografía.				
Hablar con más fluidez.				
Escribir con más seguridad.				

Después de la tutoría, soy más <b>autónomo</b> :	¿Estás de acuerdo?			
	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Busco oportunidades para practicar				
Sé reconocer el objetivo de cada tarea.				
Encuentro problemas y busco soluciones.				
Organizo mi estudio individualmente.				
Sé planear mis presentaciones orales.				
Sé planear mis textos escritos.				
Puedo corregir mis propios errores.				
Reflexiono sobre mis logros y fracasos.				
Trabajo en general más en mi español.				
Selecciono yo mismo mis materiales.				

### 5. Evaluación

¿Recibías una nota por **autoevaluarte**? Sí  No .

En caso de que **No**, ¿te gustaría recibir una nota extra por ese trabajo? Sí  No .

¿Por qué?

---



---



---

¿Recibíais una nota del profesor por **coevaluaros**? Sí  No .

En caso de que **No**, ¿te gustaría recibir una nota por ese trabajo? Sí  No .

¿Por qué?

---



---



---

¿Recibías una nota por aplicar los objetivos marcados en la **tutoría**? Sí  No .

En caso de que **No**, ¿te gustaría recibir una nota por tu trabajo? Sí  No .

¿Por qué?

---



---



---

Puedes dejar otros comentarios aquí:

---



---



---

!!!MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!!



## ANEXO VI: POSTEST

1. El profesor ha marcado los errores en mis textos, me ha dado una indicación del tipo de error y me ha enviado el texto de nuevo. En caso necesario, había una explicación de los errores en el e-mail. Luego me he corregido yo mismo y le he enviado la versión mejorada. Al final, él me ha dicho lo que estaba bien o mal y por qué.

La autoevaluación es <b>motivadora</b> porque:	¿Estás de acuerdo?			
	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Recibo una nota por autoevaluarme.				
Necesito aprender bien para la nota.				
Es útil para ver puntos débiles y fuertes.				
Estoy más seguro de mí mismo.				
Es buena práctica para el examen.				
Me veo con los ojos del profesor.				
No es mucho tiempo y esfuerzo extra.				
Es fácil para mí ver mis errores.				
Escribo mejor.				
Hablo mejor.				
Entiendo mejor los textos.				
Entiendo mejor a los nativos.				
Me gusta aprender de forma activa.				
Puedo aprender de mis errores.				
Veo claramente qué he aprendido.				
Veo claramente qué tengo que mejorar.				
Tengo más claros los objetivos del curso.				

Con la autoevaluación he <b>aprendido</b> mejor a:	¿Estás de acuerdo?			
	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Conjugar verbos.				
Declinar sustantivos y adjetivos.				
Usar conectores.				
Usar preposiciones.				
Usar fórmulas de discurso variadas.				
Usar más vocabulario.				
Pronunciar más claro.				
Controlar mejor la ortografía.				
Hablar con más fluidez.				
Escribir con más seguridad.				

Con la autoevaluación, soy más <b>autónomo</b> :	¿Estás de acuerdo?			
	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Busco oportunidades para practicar				
Sé reconocer el objetivo de cada tarea.				
Encuentro problemas y busco soluciones.				
Organizo mi estudio individualmente.				
Sé planear mis presentaciones orales.				
Sé planear mis textos escritos.				
Puedo corregir mis propios errores.				
Reflexiono sobre mis logros y fracasos.				
Trabajo en general más en mi español.				
Selecciono yo mismo mis materiales.				

2. En clase he escrito textos en parejas. Nos hemos corregido los unos a los otros. Al final, el profesor nos ha dicho qué teníamos que mejorar.

La coevaluación es <b>motivadora</b> porque:	¿Estás de acuerdo?			
	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Recibo una nota por coevaluarme.				
Necesito aprender bien para la nota.				
Es útil para ver puntos débiles y fuertes.				
Estoy más seguro de mí mismo.				
Es buena práctica para el examen.				
Me veo con los ojos del profesor.				
No es mucho tiempo y esfuerzo extra.				
Soluciono problemas con compañeros.				
Escribo mejor.				
Hablo mejor.				
Entiendo mejor los textos.				
Entiendo mejor a los nativos.				
Me gusta aprender de forma activa.				
Puedo aprender de mis errores.				
Veo claramente qué he aprendido.				
Veo claramente qué tengo que mejorar.				
Tengo más claros los objetivos del curso.				

Con la coevaluación he <b>aprendido</b> mejor a:	¿Estás de acuerdo?			
	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Conjugar verbos.				
Declinar sustantivos y adjetivos.				
Usar conectores.				
Usar preposiciones.				
Usar fórmulas de discurso variadas.				
Usar más vocabulario.				
Pronunciar más claro.				
Controlar mejor la ortografía.				
Hablar con más fluidez.				
Escribir con más seguridad.				

Con la coevaluación, soy más <b>autónomo</b> :	¿Estás de acuerdo?			
	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Busco oportunidades para practicar				
Sé reconocer el objetivo de cada tarea.				
Encuentro problemas y busco soluciones.				
Organizo mi estudio individualmente.				
Sé planear mis presentaciones orales.				
Sé planear mis textos escritos.				
Puedo corregir mis propios errores.				
Reflexiono sobre mis logros y fracasos.				
Trabajo en general más en mi español.				
Selecciono yo mismo mis materiales.				

3. En clase hemos tenido todos una conversación con el profesor. En ella, nos ha explicado los errores que hemos tenido en nuestros textos. Él también nos ha ayudado a escribir en clase.

La tutoría es <u>motivadora</u> porque:	¿Estás de acuerdo?			
	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Recibo una nota por la tutoría.				
Necesito aprender bien para la nota.				
Es útil para ver puntos débiles y fuertes.				
Estoy más seguro de mí mismo.				
Es buena práctica para el examen.				
Me veo con los ojos del profesor.				
No es mucho tiempo y esfuerzo extra.				
El profesor me concreta los errores.				
Escribo mejor.				
Hablo mejor.				
Entiendo mejor los textos.				
Entiendo mejor a los nativos.				
Me gusta aprender de forma activa.				
Puedo aprender de mis errores.				
Veo claramente qué he aprendido.				
Veo claramente qué tengo que mejorar.				
Tengo más claros los objetivos del curso.				

Con la tutoría he <u>aprendido</u> mejor a:	¿Estás de acuerdo?			
	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Conjugar verbos.				
Declinar sustantivos y adjetivos.				
Usar conectores.				
Usar preposiciones.				
Usar fórmulas de discurso variadas.				
Usar más vocabulario.				
Pronunciar más claro.				
Controlar mejor la ortografía.				
Hablar con más fluidez.				
Escribir con más seguridad.				

Con la tutoría, soy más <u>autónomo</u> :	¿Estás de acuerdo?			
	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Busco oportunidades para practicar				
Sé reconocer el objetivo de cada tarea.				
Encuentro problemas y busco soluciones.				
Organizo mi estudio individualmente.				
Sé planear mis presentaciones orales.				
Sé planear mis textos escritos.				
Puedo corregir mis propios errores.				
Reflexiono sobre mis logros y fracasos.				
Trabajo en general más en mi español.				
Selecciono yo mismo mis materiales.				

4. En algunos centros de enseñanza, los estudiantes reciben pequeñas notas (porcentajes) por diversos rendimientos/tareas durante el semestre...

... ¿Cuál es tu opinión al respecto?	¿Estás de acuerdo?			
	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Así puedo mejorar mi nota media.				
No me importa esa presión por las notas.				
Ya que me esfuerzo, quiero nota.				
Quizá no pueda con todo, pero quiero notas.				
Así no me pierdo ninguna clase.				
La nota es más importante que aprender.				
Así está claro qué es importante para el examen.				
Una única nota al final es demasiado arriesgado.				
<u>Prefiero varias notas pequeñas.</u>				

¿Otras opiniones, comentarios, propuestas, críticas? Por favor, aquí abajo:

1. Mi presentación ha sido grabada. Luego me he evaluado a mí mismo en casa con el vídeo y la hoja de evaluación del profesor.

La autoevaluación es <b>motivadora</b> porque:	¿Estás de acuerdo?			
	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Recibo una nota por autoevaluarme.				
Necesito aprender bien para la nota.				
Es útil para ver puntos débiles y fuertes.				
Estoy más seguro de mí mismo.				
Es buena práctica para el examen.				
Me veo con los ojos del profesor.				
No es mucho tiempo y esfuerzo extra.				
Es fácil para mí ver mis errores.				
Escribo mejor.				
Hablo mejor.				
Entiendo mejor los textos.				
Entiendo mejor a los nativos.				
Me gusta aprender de forma activa.				
Puedo aprender de mis errores.				
Veo claramente qué he aprendido.				
Veo claramente qué tengo que mejorar.				
Tengo más claros los objetivos del curso.				

Con la autoevaluación he <b>aprendido</b> mejor a:	¿Estás de acuerdo?			
	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Conjugar verbos.				
Declinar sustantivos y adjetivos.				
Usar conectores.				
Usar preposiciones.				
Usar fórmulas de discurso variadas.				
Usar más vocabulario.				
Pronunciar más claro.				
Controlar mejor la ortografía.				
Hablar con más fluidez.				
Escribir con más seguridad.				

Con la autoevaluación, soy más <b>autónomo</b> :	¿Estás de acuerdo?			
	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Busco oportunidades para practicar				
Sé reconocer el objetivo de cada tarea.				
Encuentro problemas y busco soluciones.				
Organizo mi estudio individualmente.				
Sé planear mis presentaciones orales.				
Sé planear mis textos escritos.				
Puedo corregir mis propios errores.				
Reflexiono sobre mis logros y fracasos.				
Trabajo en general más en mi español.				
Seleccióno yo mismo mis materiales.				

2. En clase les he dado **feedback** a mis compañeros sobre sus presentaciones. Ellos a mí también sobre las mías.

La coevaluación es <b>motivadora</b> porque:	¿Estás de acuerdo?			
	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Recibo una nota por coevaluarme.				
Necesito aprender bien para la nota.				
Es útil para ver puntos débiles y fuertes.				
Estoy más seguro de mí mismo.				
Es buena práctica para el examen.				
Me veo con los ojos del profesor.				
No es mucho tiempo y esfuerzo extra.				
Soluciono problemas con compañeros.				
Escribo mejor.				
Hablo mejor.				
Entiendo mejor los textos.				
Entiendo mejor a los nativos.				
Me gusta aprender de forma activa.				
Puedo aprender de mis errores.				
Veo claramente qué he aprendido.				
Veo claramente qué tengo que mejorar.				
Tengo más claros los objetivos del curso.				

Con la coevaluación he <b>aprendido</b> mejor a:	¿Estás de acuerdo?			
	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Conjugar verbos.				
Declinar sustantivos y adjetivos.				
Usar conectores.				
Usar preposiciones.				
Usar fórmulas de discurso variadas.				
Usar más vocabulario.				
Pronunciar más claro.				
Controlar mejor la ortografía.				
Hablar con más fluidez.				
Escribir con más seguridad.				

Con la coevaluación, soy más <b>autónomo</b> :	¿Estás de acuerdo?			
	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Busco oportunidades para practicar				
Sé reconocer el objetivo de cada tarea.				
Encuentro problemas y busco soluciones.				
Organizo mi estudio individualmente.				
Sé planear mis presentaciones orales.				
Sé planear mis textos escritos.				
Puedo corregir mis propios errores.				
Reflexiono sobre mis logros y fracasos.				
Trabajo en general más en mi español.				
Seleccióno yo mismo mis materiales.				

3. Tuve una **tutoría** con el profesor para comparar su evaluación de mi presentación con mi autoevaluación, recibí un **feedback** y me fijé **objetivos** para la presentación final.

La tutoría es <b>motivadora</b> porque:	¿Estás de acuerdo?			
	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Recibo una nota por la tutoría.				
Necesito aprender bien para la nota.				
Es útil para ver puntos débiles y fuertes.				
Estoy más seguro de mí mismo.				
Es buena práctica para el examen.				
Me veo con los ojos del profesor.				
No es mucho tiempo y esfuerzo extra.				
El profesor me concreta los errores.				
Escribo mejor.				
Hablo mejor.				
Entiendo mejor los textos.				
Entiendo mejor a los nativos.				
Me gusta aprender de forma activa.				
Puedo aprender de mis errores.				
Veo claramente qué he aprendido.				
Veo claramente qué tengo que mejorar.				
Tengo más claros los objetivos del curso.				

Con la tutoría he <b>aprendido</b> mejor a:	¿Estás de acuerdo?			
	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Conjugar verbos.				
Declinar sustantivos y adjetivos.				
Usar conectores.				
Usar preposiciones.				
Usar fórmulas de discurso variadas.				
Usar más vocabulario.				
Pronunciar más claro.				
Controlar mejor la ortografía.				
Hablar con más fluidez.				
Escribir con más seguridad.				

Con la tutoría, soy más <b>autónomo</b> :	¿Estás de acuerdo?			
	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Busco oportunidades para practicar				
Sé reconocer el objetivo de cada tarea.				
Encuentro problemas y busco soluciones.				
Organizo mi estudio individualmente.				
Sé planear mis presentaciones orales.				
Sé planear mis textos escritos.				
Puedo corregir mis propios errores.				
Reflexiono sobre mis logros y fracasos.				
Trabajo en general más en mi español.				
Selecciono yo mismo mis materiales.				

4. En algunos centros de enseñanza, los estudiantes reciben pequeñas notas (porcentajes) por diversos rendimientos/tareas durante el semestre...

... ¿Cuál es tu opinión al respecto?	¿Estás de acuerdo?			
	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Así puedo mejorar mi nota media.				
No me importa esa presión por las notas.				
Ya que me esfuerzo, quiero nota.				
Quizá no pueda con todo, pero quiero notas.				
Así no me pierdo ninguna clase.				
La nota es más importante que aprender.				
Así está claro qué es importante para el examen.				
Una única nota al final es demasiado arriesgado.				
<b>Prefiero varias notas pequeñas.</b>				

¿Otras opiniones, comentarios, propuestas, críticas? Por favor, aquí abajo:

# ANEXO VII: una parrilla de evaluación de la expresión oral

his 25.03.



Übersetzer- und  
Dolmetscherschule Köln

## Examen oral de español

Nombre: Maria Rosa LOLLINI

Nota:

max 100 Punkte erreichbar

CRITERIOS	COMENTARIOS		PUNTUACIÓN
<b>Corrección gramatical</b> - Prácticamente no tiene errores y, si los tiene, se autocorrige. (20) - Tiene errores en conjugaciones y declinaciones, algunos se repiten, pero no causan malentendidos. (12,5) - Tiene muchos errores y a veces no se sabe bien qué quiere decir. (5)	OBJETIVOS Gramática y ortografía	¿CÓMO CONSEGUIRLO?	17
<b>Vocabulario y estructuras</b> - La mayoría del vocabulario necesario en clase está en la presentación y, además, hay vocabulario extra. (20) - Falta vocabulario variado para explicar bien el contenido, pero se entiende. (12,5) - Falta vocabulario importante para explicar los puntos de la presentación: hay aspectos poco claros o incompletos. (5)	Usar mas vocabulario diferente	Repetir Mapas asociativos Ver series/video/canciones con letras en español → google: FORHÖSPA CAPTIONES	<del>17</del> 20
<b>Comunicación y pronunciación</b> - Habla fluido y se comprende muy bien. El acento es claro. (20) - Habla con suficiente fluidez pero necesita muchas pausas y no siempre está todo claro. (12,5) - Habla con mucha dificultad y con errores. No es fácil entender. (5)	Hablar mas fluido Pronunciación	- Hablando mas - Usando mas intensamente los ejercicios orales de clase - leyendo textos	17
<b>Contenido</b> - Todos los puntos están y hay detalles donde es necesario. (20) - Los puntos principales están, pero faltan detalles. (12,5) - Falta mucha información importante. (5)			20
<b>Duración</b> Entre cinco y diez minutos (20) Algo más de diez minutos (12,5) Casi cinco minutos (5)			12,5 20

94

## ANEXO VIII: Formas concretas de evaluación y retroalimentación que se recuerda haber experimentado antes del periodo investigado

Autoevaluación	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Corregir la gramática de los textos comparándola con la gramática del libro.</li> <li>2. Mi maestra me dio un formulario con diferentes puntos, me lo llevé a casa y allí me tomé el tiempo para comprobar cada punto por mí mismo y para mirar si hacía bien cada punto cuando estaba solo y no me ayudaba ningún profesor.</li> <li>3. Reconocíamos los errores consultando el libro.</li> <li>4. Las presentaciones se grababan para encontrar los errores.</li> <li>5. Prestaba atención a la gramática y a no escribir las mismas frases.</li> <li>6. Ver cómo había mejorado por ejemplo la lectura o comprensión y comunicación con la gente en comparación con el principio.</li> <li>7. Cuando había ejercicios escritos, controlaba las formas de los verbos, la ortografía, etc.</li> <li>8. Corregir el propio texto.</li> <li>9. Siempre intento leer mis textos dos veces y corregir mis errores.</li> <li>10. Cuando me gusta la manera de expresarse de una persona, intento recordarla, sea expresión oral o escrita. Pregunto por mis errores a otras personas. Cuando no entiendo algo, escribo las palabras/partes de una frase en un papel.</li> <li>11. Intento estar en contacto con hispanohablantes: quedo con nativos para practicar en forma de conversaciones y me escribo mensajes con ellos.</li> <li>12. Corregir yo mismo los ejercicios con las soluciones.</li> <li>13. He reflexionado sobre cómo he mejorado respecto a periodos anteriores.</li> <li>14. Hacemos exposiciones y después tenemos que autoevaluarnos.</li> </ol>
Coevaluación	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Intercambiábamos los textos y la maestra nos daba las soluciones.</li> <li>2. Corregir textos con plantillas de errores y dar la solución a errores de gramática oralmente.</li> <li>3. Corregir errores.</li> <li>4. Escuchábamos y corregíamos, leíamos y corregíamos y, al final, lo hablábamos y hacíamos propuestas de mejora.</li> <li>5. Intercambiábamos tareas escritas en grupos de tres y proponíamos correcciones.</li> <li>6. Intercambiábamos textos los unos con los otros.</li> </ol>

7. Buscábamos errores en textos y hacíamos propuestas de mejora. Contábamos los errores.
8. Leíamos y corregíamos los textos escritos entre nosotros.
9. Nos cambiábamos los textos y nos los corregíamos los unos a los otros.
10. Teníamos que preparar presentaciones en grupo y luego teníamos que reflexionar sobre cómo había sido nuestro trabajo.
11. Con la expresión escrita, recibíamos textos de otros y los corregíamos. También nos dábamos consejos para cambiar palabras que funcionaran mejor.
12. Escuchábamos o leíamos con atención, concentrados, e intentábamos dar buenos consejos, encontrar los errores más importantes y corregirlos.
13. Corregir los textos de los otros.
14. Hacíamos presentaciones y textos y nos corregíamos.
15. Cambiar textos y hablar en grupos.
16. Hablar sobre un tema con otros o leer textos de otros y corregirlos.
17. Los otros me han dicho qué errores tengo y cuál es la forma o palabra correcta. Es algo que ocurre cada día en clase y que me ayuda mucho.
18. Corregimos los textos de los otros. Hablamos en grupos.
19. Típicamente, los ejercicios de escritura: todos escriben textos, se intercambian los textos y se corrigen.
20. Comentar las presentaciones de nuestros compañeros. Corregir sus textos.
21. Corregir textos de los compañeros. Hablar sobre faltas en diálogos.
22. Ayudarnos mutuamente en clase.
23. En clase, nos ayudábamos los unos a los otros. Muchas veces también hacíamos las tareas para casa juntos.
24. Intercambiar textos y hablar de los errores. Comentar las presentaciones juntos.
25. Nos corregíamos las tareas para casa.
26. Evaluar la presentación de un compañero.
27. Escuchar presentaciones y dar *feedback*.
28. Recibimos criterios y le damos un *feedback* al compañero.
29. En la expresión oral: puntos positivos y negativos con propuestas de mejora.

	<p>30. Dar <i>feedback</i> después de presentaciones.</p> <p>31. Dar <i>feedback</i> después de las presentaciones.</p> <p>22. Después de las exposiciones, evaluamos a nuestro tándem.</p>
Tutoría	<p>1. Había diferentes tareas que debíamos solucionar juntos en clase.</p> <p>2. Nos corregían la pronunciación, la formulación de frases, aplicar vocabulario nuevo.</p> <p>3. Repetición, interacciones, preguntas sobre la cotidianeidad, conversaciones del día a día y superar dificultades. Se nos contestaban las preguntas y se nos transmitía la belleza de la lengua española.</p> <p>4. El maestro iba con cada estudiante solo a la puerta y le decía las notas, le motivaba y le hacía propuestas de mejora.</p> <p>5. Trabajar con materiales diversos para la carrera y los exámenes.</p> <p>6. Nos explicaba qué nivel teníamos y nos decía si íbamos en camino de aprobar el examen.</p> <p>7. Hablábamos sobre errores típicos, sobre una buena manera de solucionar ejercicios, de expresarse.</p> <p>8. Después de las presentaciones o exámenes había un <i>feedback</i>.</p> <p>9. Yo tenía que hablar libremente, el profesor me preguntaba sobre un tema y yo tenía que contestar espontáneamente.</p> <p>10. El profesor corrige la pronunciación y la gramática.</p> <p>11. Propuestas de mejora y de cómo practicar.</p> <p>12. Dar <i>feedback</i> después de presentaciones, exámenes y tareas para casa.</p> <p>13. Nos daban cuestiones formales en las que había expresiones de la lengua con ejemplos.</p>



**ANEXO A (CD ADJUNTO): 6.2.1. Aprendizaje: factores contextuales en torno a la propuesta didáctica**

**ANEXO B (CD ADJUNTO): 6.3.1. Autonomía: factores contextuales en torno a la propuesta didáctica**

**ANEXO C (CD ADJUNTO): 6.4.1. Motivación: factores contextuales en torno a la propuesta didáctica**

**ANEXO 1 (CD ADJUNTO): Transcripción y audios de las primeras discusiones de grupo**

**ANEXO 2 (CD ADJUNTO): Transcripción y audios de las segundas discusiones de grupo**