

## Aprendiendo a aprender: técnicas de auto-evaluación en el aula de inglés

Carmen Maíz Arévalo\*

### Resumen

El *Marco Común Europeo de Referencia* (2001) sitúa al alumno en el centro del proceso de aprendizaje y pondera la responsabilidad y la autonomía como elementos centrales del mismo. La capacidad de autoevaluación es parte esencial de dicho proceso puesto que dicta las pautas a seguir y los objetivos ya alcanzados. Sin embargo, aunque se admite la innegable importancia del uso de técnicas de autoevaluación en el aula, no se le concede el énfasis que merece y se relega a futuras investigaciones. El presente artículo tiene como objetivo analizar el uso de distintas técnicas de autoevaluación en un aula real de lengua inglesa (nivel pre-intermedio o B1 de acuerdo con los descriptores del *Marco Común Europeo*) y su utilidad en el proceso formativo de los veinticinco alumnos universitarios que participaron en este estudio.

### Palabras Clave:

Autoevaluación, técnicas de autoevaluación, aprendizaje, lengua inglesa.

### Abstract

The *Common European Framework of Reference* (2001) positions the student in the centre of the learning process and favours responsibility and autonomy as its core elements. Self-assessment is regarded as an essential part of this process since it establishes the guidelines to be followed and the objectives that have already been achieved. However, although it is undeniably accepted that self-assessment techniques should be used in the classroom, it is not stressed enough and neglected as the aim of future research. The present paper aims to analyse the use of different self-assessment techniques in an actual English class (pre-intermediate or B1 level according to the can-do statements of the *Common European Framework*) and their real usefulness in the learning process of the twenty-five university students who took part in this study.

### Keywords:

Gender based violence. Gender identity. Children's drawing. Graphical representation. Education.

\*Dpto. Filología Inglesa I - Universidad Complutense de Madrid  
cmaizare@filol.ucm.es

## 1. Introducción

Como su propio nombre indica, el término *autoevaluación* hace referencia a la capacidad del individuo para juzgar sus propias destrezas. Expresiones como “lo podía haber hecho mucho mejor” o “este ejercicio me ha resultado especialmente difícil” demuestran que este proceso es más cotidiano de lo que a primera vista podría parecer y que todos nos autoevaluamos, incluso inconscientemente. Sin embargo, la autoevaluación genera reticencias no sólo entre el alumnado sino también en buena parte del profesorado, que considera que no es posible alcanzar la objetividad necesaria y que, aplicada en el aula, la autoevaluación puede resultar una tarea tediosa e incluso desmotivadora para los alumnos. No obstante, como el presente estudio pretende demostrar, se trata de una actividad no sólo muy motivadora para el alumnado sino que les ofrece la posibilidad de ser conscientes de su propio proceso formativo y ofrece resultados excelentes no sólo para los alumnos sino para el profesor.

Es innegable que la aparición del *Marco común europeo de referencia* (2001) ha marcado un hito en la historia de la enseñanza de lenguas, en un intento global tanto por definir y unificar los distintos niveles de aprendizaje de lenguas en la comunidad europea como en adoptar una filosofía más enfocada a la figura del alumno y no tanto a la del profesor. Tradicionalmente, el profesor ocupaba el lugar central en el proceso de aprendizaje, como fuente de información principal pero también como evaluador principal.

En el caso del *Marco común europeo*, uno de los elementos principales es enseñar a aprender con el fin de desarrollar la autonomía de los alumnos, puesto que cada individuo posee destrezas distintas a la hora de adquirir un idioma extranjero y por lo tanto, tendrá también necesidades diferentes. Se distinguen varias destrezas que engloban desde la producción oral y/o escrita hasta la comprensión auditiva y/o lectora, definiéndose cada nivel de acuerdo con descriptores o ‘can do statements’. Una de las principales ventajas de este sistema es que se pone el énfasis en lo que el alumno es capaz de hacer en el idioma extranjero más que las carencias que se puedan tener. Un estudiante de un idioma extranjero puede por lo tanto observar los distintos descriptores y situarse en un nivel u otro, siendo posible tener distintos niveles en destrezas distintas; esto es, un B1 en comprensión auditiva frente a un C1, por ejemplo, en comprensión lectora. La inclusión en el *Marco* de un *pasaporte lingüístico* de acuerdo con el cual cada alumno puede hacer referencia a su nivel en otro idioma es una prueba más de la importancia de la autoevaluación. Sin embargo, tanto alumnos como profesores nos hemos centrado tradicionalmente en la figura del profesor como evaluador central y la admisión de que el alumno mismo pueda

tener un papel en el proceso de evaluación es aún difícil de aceptar en términos generales.

¿Cuál es por lo tanto el papel del profesor en esta nueva filosofía del *Marco Común Europeo*? Una de las premisas del mismo es que el objetivo principal de un idioma es la comunicación y el papel del profesor en el desarrollo de las competencias necesarias a tal fin (competencia lingüística, sociolingüística y pragmática) debería ser el de mera herramienta. El peso del proceso educativo recae, por lo tanto, en el alumno y en su responsabilidad para beneficiarse de las herramientas a su alcance. En este proceso, la autoevaluación ocupa un papel central puesto que el uso de técnicas autoevaluadoras permite al alumno observar su propio desarrollo, sus puntos débiles pero también fuertes y, en definitiva, puede ayudarlo a trazar el futuro plan de estudio a seguir, con la consiguiente motivación que supone saber en qué fallamos y qué hacemos bien. Como se menciona en el ya citado *Marco común europeo* (2001: 192):

The main potential for self-assessment, however, is in its use as a tool for motivation and awareness raising: helping learners to appreciate their strengths, recognise their weaknesses and orient their learning more effectively.

Esta filosofía del *Marco común europeo*, sin embargo, viene precedida de distintos proyectos en los que la autoevaluación (principalmente en la enseñanza de idiomas a adultos) ya se consideraba un paso necesario a incorporar en el proceso educativo. Sin embargo, las técnicas empleadas se limitaban fundamentalmente al uso de cuestionarios, que analizaremos en las secciones siguientes. En 1973, el *Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues* de la Universidad de Nancy propugnaba que los profesores eran tan sólo 'auxiliares' y que la evaluación debía recaer en las manos del alumno sin necesidad de exámenes formales con el objetivo final de que los alumnos fueran realmente autónomos. La adquisición de autonomía por parte de los alumnos era también el principal objetivo del *Threshold Level* (germen del actual *Marco común europeo*) de 1975 y, a este respecto, cabe destacar la figura de Oskarsson quien se encargó entre 1980 y 1984 de elaborar diferentes cuestionarios que pudieran ofrecer herramientas apropiadas y objetivas de autoevaluación para que dicho proceso dejara de ser meramente intuitivo. Oskarsson desarrolló distintos tipos de cuestionarios que evaluaban desde destrezas de carácter más general hasta destrezas más concretas en un contexto determinado. Así por ejemplo, la figura 1 ilustra un cuestionario de carácter muy general donde el estudiante debe situarse numéricamente en una escala del 1 al 10 valorando sus destrezas auditivas y lectoras.

**Auto-evaluación (Tipo A)**

Put a cross in the box which corresponds to your estimated level.

I understand practically everything that is said to me in English	<input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 0
LISTENING	
I do not understand spoken English at all	

Figura 1. Cuestionario de auto-evaluación (tipo A) (adaptado de Oskarsson)

En mi opinión, la principal desventaja de dicho cuestionario es la carencia de criterios específicos que ayuden al estudiante a “medir” su propia capacidad en ambas destrezas. En la mayoría de los casos, las respuestas tenderán a situarse en un nivel intermedio, siendo poco aclaradoras para quien realiza el cuestionario. Las figuras 2 y 3, por el contrario, indican cuestionarios mucho más específicos donde los criterios de autoevaluación están claramente definidos. En el caso de la figura 2, se trata de hecho de un contexto o situación determinada la que se está evaluando. La figura 3, por otra parte, es el cuestionario de autoevaluación empleado en el Threshold Level.

**Cuestionario específico de habilidades en situaciones concretas**

READING  Imagine that someone with no knowlegde of English comes to you with an English daily paper and asks you to give as detailed an account as possible of what is on the front page. You have plenty of time but must not use a dictionary  How would you manage the task?	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">                     I would be able to give a detailed account of everything on the page.                 </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">                     I would not be able to say anything.                 </div>	<input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 0
---	---	---

Figura 2. Cuestionario de habilidades específicas en situaciones concretas (adaptado de Oskarsson)

**Cuestionario de auto-evaluación (tipo D) (adaptado de Oskarsson)**

Instruction: Imagine that you meet an English speaking person from another country. He does not know anything about you and your country. Indicate your estimated command of the language by putting a cross in the appropriate box for each statement.

- |  |                              |                             |
|--|------------------------------|-----------------------------|
| 1. I can ribe my home to him.  | <input type="checkbox"/> Yes | <input type="checkbox"/> No |
| 4. I can tell him what kinds of food and drink I like and don't like.                                  | <input type="checkbox"/> Yes | <input type="checkbox"/> No |
| 5. I can tell him about my interests in general.   | <input type="checkbox"/> Yes | <input type="checkbox"/> No |
| 6. I can tell him what I usually read.   | <input type="checkbox"/> Yes | <input type="checkbox"/> No |
| 7. I can ask him what newspapers there are in his own country.   | <input type="checkbox"/> Yes | <input type="checkbox"/> No |
| 8. I can tell him what I do in my free time.   | <input type="checkbox"/> Yes | <input type="checkbox"/> No |
| 9. I can ask him how to get to a certain place by public transport.                                    | <input type="checkbox"/> Yes | <input type="checkbox"/> No |
| 10. I can tell him what I think of art galleries.  | <input type="checkbox"/> Yes | <input type="checkbox"/> No |
| 11. I can ask him about the price of a ticket for a certain football match                             | <input type="checkbox"/> Yes | <input type="checkbox"/> No |
| 12. I can tell him about things that might interest a tourist in my home region.                       | <input type="checkbox"/> Yes | <input type="checkbox"/> No |
| 13. I can ask him questions about traffic-rules in his own country.                                    | <input type="checkbox"/> Yes | <input type="checkbox"/> No |
| 14. I can say something about social security in my country.   | <input type="checkbox"/> Yes | <input type="checkbox"/> No |
| 15. I can tell him what sort of government we have in my country.                                      | <input type="checkbox"/> Yes | <input type="checkbox"/> No |
| 16. I can say something about my political views and tell him whether I support a political party.     | <input type="checkbox"/> Yes | <input type="checkbox"/> No |
| 17. I can tell him how I feel at the moment.   | <input type="checkbox"/> Yes | <input type="checkbox"/> No |
| 18. I can ask him to help me arrange an appointment with a doctor.                                     | <input type="checkbox"/> Yes | <input type="checkbox"/> No |
| 19. I can tell him that I take medicine regularly.   | <input type="checkbox"/> Yes | <input type="checkbox"/> No |
| 20. I can tell him that I am tired and need some rest.   | <input type="checkbox"/> Yes | <input type="checkbox"/> No |
| 21. I can ask him to repeat slowly what he just said.  | <input type="checkbox"/> Yes | <input type="checkbox"/> No |
| 22. I can ask him about the pronunciation of a certain word.   | <input type="checkbox"/> Yes | <input type="checkbox"/> No |
| 23. I can ask him to characterise the climate in his country.  | <input type="checkbox"/> Yes | <input type="checkbox"/> No |
| 24. I can ask him if he knows the approximate price of a certain piece of clothing in his own country. | <input type="checkbox"/> Yes | <input type="checkbox"/> No |
| 25. I can inform him about where he can have his car serviced.   | <input type="checkbox"/> Yes | <input type="checkbox"/> No |
| 26. I can ask for his telephone number and give my own number.   | <input type="checkbox"/> Yes | <input type="checkbox"/> No |
| 27. I can ask him to ring me up some time.   | <input type="checkbox"/> Yes | <input type="checkbox"/> No |
| 28. I can tell him where he can change foreign money.  | <input type="checkbox"/> Yes | <input type="checkbox"/> No |
| 29. I can describe weather-conditions in the four seasons in my own country.                           | <input type="checkbox"/> Yes | <input type="checkbox"/> No |
| 30. I can tell him where he can eat and drink.   | <input type="checkbox"/> Yes | <input type="checkbox"/> No |

Figura 3. Cuestionario de autoevaluación general (adaptado de Oskarsson)

Sin embargo, en opinión de Oskarsson, la presencia de cuestionarios autoevaluadores no implica necesariamente la eliminación de los tests formales, ya que ambos son complementarios y cumplen objetivos diferentes.

Our idea, therefore, is not to substitute self-assessment procedures for objective formal tests, but rather to aim at an optimal combination of the two approaches. [...] Our aim should be to try to strike a happy balance between the two.

(Oskarsson, 1980: 22)

Esta es también la propuesta del presente artículo. Si bien es cierto que el uso de la auto-evaluación en el aula posee innegables ventajas que describiremos a continuación, también es verdad que no deberíamos prescindir de exámenes más formales puesto que una y otro no sólo no se excluyen mutuamente sino que más bien pueden complementarse. En efecto, como se afirma en el *Marco común europeo* “self-assessment can be an effective complement to tests and teacher assessment.” (2001: 191)

Algunas de las críticas más comunes al uso de la autoevaluación en el aula son:

- La falta de objetividad, que puede conducir a la sobrevaloración o infravaloración. En efecto, observamos que en las autoevaluaciones de carácter más informal en las que los alumnos comentan su progreso abiertamente en grupo, los alumnos más seguros tienen una clara tendencia a considerar sus resultados superiores a lo que realmente son y viceversa. No obstante, la falta de objetividad puede paliarse por medio de cuestionarios más específicos y de carácter anónimo —donde el alumno no siente la presión del grupo— o por la evaluación de pares.

Accuracy in self-assessment is increased (a) when assessment is in relation to clear descriptors defining standards of proficiency and/or (b) when assessment is related to a specific experience.  
(*Marco Común Europeo* 2001: 191)

- La falta de deseo, por parte de los alumnos, a ser realmente autónomos y responsables de su propio aprendizaje (especialmente entre los alumnos de secundaria). En el caso de los alumnos que participaron en el presente estudio, la reticencia inicial fue cediendo a un aumento de motivación, especialmente en el caso de las actividades autoevaluadoras de carácter lúdico o de las presentaciones orales. Es preciso admitir, sin embargo, que se trataba de alumnos universitarios con la necesidad de aprender inglés por sus distintas carreras o por decisión personal y por lo tanto, con un nivel de motivación elevado. Sin embargo, nunca habían realizado técnicas de autoevaluación anteriormente y en efecto, hubo un rechazo inicial.
- La incapacidad de ver la utilidad de dichas técnicas (no sólo entre los alumnos sino también entre los mismos profesores). Las distintas técnicas empleadas en este estudio generaron distintas respuestas por parte del alumnado que se comentarán en las secciones siguientes. En líneas generales, los alumnos admitieron la utilidad de los cuestionarios más formales como herramienta de orientación, descartaron la evaluación de pares por la presión que suponía juzgar y evaluar a sus compañeros y aceptaron gustosos las actividades lúdicas de autoevaluación como un bienvenido paréntesis.
- El hecho de que la autoevaluación puede ser una actividad que puede ocupar demasiado tiempo dentro de la planificación docente. Si bien es verdad que al

principio los alumnos pueden tardar más en completar los cuestionarios (tanto los enfocados al propio desarrollo como los destinados a la evaluación de pares), la práctica progresiva de dicha actividad permite que el tiempo real empleado se reduzca considerablemente. En cuanto a las discusiones en pequeños grupos o puesta en común de todo el grupo, dependerá del docente decidir el tiempo de duración de la misma. En mi opinión, vale la pena concederle una mayor duración si los alumnos se están comunicando en L2 (inglés en este caso) y la actividad resulta provechosa, esto es, les permite ser conscientes de sus puntos débiles a la par que les orienta para su futuro plan educativo.

## 2. Objetivos y descripción de la experiencia

Dentro del marco teórico expuesto en la sección anterior, el presente artículo tiene dos objetivos fundamentales:

- (i) Explorar el uso de diferentes técnicas de auto-evaluación en un grupo de veinticinco alumnos universitarios de inglés de nivel pre-intermedio (B1) así como las repercusiones que dichas técnicas han tenido en la mejora del aprendizaje de los alumnos.
- (ii) Demostrar que, si bien es verdad que aunque algunas de las desventajas parecen ineludibles, se pueden paliar y los resultados obtenidos mediante el empleo de técnicas de autoevaluación en el aula son altamente positivos y bien merecen la pena el esfuerzo.

Respecto a los participantes en el estudio, se trata de un grupo de veinticinco alumnos universitarios procedentes de diversas titulaciones pero con el objetivo común de mejorar su inglés (especialmente a nivel de producción oral). Muchos de ellos, en efecto, confesaron haber estudiado inglés durante más de siete años y ser incapaces de comunicarse eficazmente en dicho idioma. Respecto al nivel de partida del grupo y pese a algunas diferencias, todos los alumnos se encontraban en un nivel B1 de acuerdo con los descriptores del *Marco Común Europeo*.

El curso que realizaron los alumnos consta de ochenta horas distribuidas en bloques de hora y media dos veces por semana. Para el desarrollo del curso, se utilizó el libro de texto *English File Intermediate* (Oxford) así como otras actividades extra de carácter comunicativo entre las que se encuentran las presentaciones orales de los propios alumnos, que se realizaron en el último tercio del curso, una vez que los participantes adquirieron una mayor confianza en su capacidad comunicativa en lengua inglesa así como con el resto del grupo y el profesor.

En cuanto a la metodología empleada, se utilizaron distintas técnicas de autoevaluación dentro de un continuo que engloba desde los cuestionarios más formales hasta juegos informales en el aula, pasando por la evaluación entre pares o *peer-assessment*. Las diversas técnicas de autoevaluación se utilizaron al final de cada unidad. Dado que cada unidad correspondía a aproximadamente cuatro o cinco horas de docencia, se han realizado dieciséis actividades autoevaluadoras a lo largo del curso. Estas actividades se planificaron para que tuvieran lugar al final de clase (una vez terminada la unidad correspondiente) bien al comienzo de la clase siguiente, de acuerdo con la planificación docente y el tiempo que se hubiera previsto para ellas. Resulta también conveniente que pese a la variedad de técnicas de autoevaluación empleadas, los alumnos sean conscientes de que este proceso forma parte de la rutina de la clase y de que ellos son los principales protagonistas en el mismo con el fin de mejorar su propio rendimiento y progreso en el aprendizaje.

En las secciones siguientes se ofrece en primer lugar una revisión general del concepto de autoevaluación en la literatura de la enseñanza de idiomas. A continuación, expondremos las distintas técnicas que se pueden emplear en el aula junto con sus ventajas e inconvenientes a partir de la experiencia con el ya citado grupo de alumnos. Finalmente, ofreceremos nuestras conclusiones en la última sección.

### 3. Desarrollo de la experiencia

Como ya mencionamos anteriormente, una de las principales ventajas del uso de la autoevaluación en el aula es que se trata de un elemento que forma parte esencial del proceso de aprendizaje a pesar de que a menudo ocurre de forma inconsciente. Lo importante, por lo tanto, es conseguir que los alumnos sean conscientes de estar realizando dicho proceso con el fin de reconocer mejor tanto sus puntos fuertes como débiles y ayudarles a trazar su propio plan de estudio. Cabría pensar que es sólo el alumno quien se beneficia de los efectos del uso de técnicas autoevaluadoras en el aula, sin embargo, la correcta aplicación de las mismas puede complementar valiosamente la tarea evaluadora del profesor (como ha ocurrido en el caso de quien escribe estas líneas). Más importante aún, puede incrementar de manera significativa la motivación del alumno ya que:

- Implica al alumno en el proceso evaluador; en otras palabras, su opinión se tiene en cuenta.
- En el caso de las evaluaciones de pares (*peer-assessment*) y en técnicas más informales como las discusiones de grupo o los juegos, los alumnos participan

activamente y emplean el inglés como herramienta para una comunicación real; esto es, el inglés no es el fin sino el medio.

- Si se trata de técnicas más informales como los juegos, los alumnos se divierten a la par que aprenden y de acuerdo con mi experiencia personal en el aula, no hay mejor modo de aprender que pasando un rato divertido y agradable con los compañeros (especialmente en el caso de los 'quizzes', 'role-plays' o presentaciones orales, que luego fueron evaluados por los compañeros).

En cuanto a las técnicas empleadas con este grupo de alumnos han sido principalmente tres en un continuo de más formal a más informal. En numerosas ocasiones, sin embargo, se ha llevado a cabo una combinación de dos técnicas, por ejemplo, el empleo de un cuestionario escrito con una posterior puesta en común en grupo:

1. Uso de cuestionarios (técnica más formal realizada de forma escrita).
2. Discusión en pequeños grupos o por parejas (técnica más informal realizada de forma oral).
3. Actividades de carácter lúdico.

### 3.1 Uso de cuestionarios

Siguiendo a Oskarsson, el uso de cuestionarios en el aula es una de las técnicas de autoevaluación más empleadas y más comunes. En efecto, cada vez más libros de texto incluyen un pequeño cuestionario basado en los descriptores del *Marco común europeo* y del Pasaporte Lingüístico con el objetivo de que los alumnos se autoevalúen en cada una de las destrezas (listening, writing, speaking y reading) de acuerdo con los descriptores ya citados.

**Language Passport A2**  
Self-assessment grid (tick where appropriate)

		I can do this	This is a priority	For more help
<b>Listening</b>	I can understand someone talking about himself/herself			unit 1. p7
	I can understand essential information in simple life stories			Unit 2. p18
	I can understand essential information in job descriptions			Unit 3. p23
<b>Reading</b>	I can identify and understand important information in a text			Unit 1. p6
	I can identify and understand general information in texts on familiar subjects			Unit 2. p20
	I can deduce the meaning of expressions from the context			Unit 3. p27

Figura 4. Pasaporte lingüístico (adaptado de *Framework*, nivel A2)

En líneas generales, dichos cuestionarios suelen ser obviados por muchos profesores, con el convencimiento de que 'no sirven para nada salvo para perder el tiempo'. No obstante, dedicarle cinco minutos a que los alumnos comenten los distintos puntos en pares o en pequeños grupos suele ser bastante esclarecedor no sólo para ellos mismos sino también para el profesor, que puede decidir si es preciso volver sobre un punto concreto si los alumnos se sienten inseguros al respecto. En mi experiencia, si además se completa con una pequeña discusión en grupo, se trata de una actividad que los alumnos disfrutan y agradecen puesto que se les ofrece la oportunidad no sólo de recordar actividades y expresiones aprendidas sino también de expresar sus dudas.

Otra de las ventajas de los cuestionarios —cuando son escritos— es su objetividad, en especial cuando se trata de cuestionarios anónimos que el profesor recoge tras ser completados por los alumnos. En efecto, no sentir que está siendo evaluado por el profesor (puesto que como decimos se trata de cuestionarios anónimos) lleva al alumno a un mayor grado de sinceridad respecto a lo que sí ha entendido y lo que no. En el presente estudio, los cuestionarios empleados han sido fundamentalmente de tres tipos:

1. Uso de cuestionarios de autoevaluación presentes en el libro de texto (*English File Intermediate*) enfocados a revisar la gramática y vocabulario de la unidad y que los alumnos realizaban como deberes, comentando después los errores comunes en el aula y tratando de solventarlos en grupo.

**Check your progress 2**

**Grammar**

Gerund or infinitive? Put the verbs into the correct form

1. John and Sue are planning \_\_\_\_\_ soon. (get married)
2. Carol left without \_\_\_\_\_ goodbye. (say)
3. \_\_\_\_\_ by plane is quite expensive. (travel)
4. I'm trying \_\_\_\_\_ a new flatmate. (find)
5. It's difficult \_\_\_\_\_ when you're worried. (sleep)
6. I went to the supermarket \_\_\_\_\_ some vegetables. (get)
7. She doesn't mind \_\_\_\_\_ but she hates \_\_\_\_\_. (cook,shop)
8. Mark's good at \_\_\_\_\_. He'd like \_\_\_\_\_ an architect. (draw/be)

/10

Present simple or continuous? Put the verbs into the correct form.

1. A. Where \_\_\_\_ you usually \_\_\_\_ for your holidays? (go)  
B. To the mountains. We \_\_\_\_ a house there. (have)
2. I \_\_\_\_ to the shops. \_\_\_\_ you \_\_\_\_ anything? (go,need)
3. A. What time \_\_\_\_ the film \_\_\_\_ (start)?  
B. At 7:30. \_\_\_\_ you \_\_\_\_ to come? (want)
4. A. \_\_\_\_ you \_\_\_\_ anything this weekend?  
B. Yes, I \_\_\_\_ to the cinema with a friend. (go)
5. A. What \_\_\_\_ your sister \_\_\_\_ (do)?  
B. She's an architect. She \_\_\_\_ for a French company. (work)

/10

**Vocabulary**

Body,health and diet

Which one is different? Why?

1. blood, heart, liver, kidneys
2. flu, hurt, toothache, a sore throat
3. fattening, unhealthy, wholemeal, junk
4. protein, fat, carbohydrate, diet
5. cod, salmon, lentils, mussels

/5

What's the word?

Write the words for the definitions

1. open your mouth when you're tired y\_\_\_\_\_
2. make a noise when you sleep s\_\_\_\_\_
3. where you put your head when you sleep p\_\_\_\_\_
4. what you use to wake up in the morning a\_ c\_
5. a bad dream n\_\_\_\_\_

/5

Figura 5. Progress test (adaptado de *English File*)

2. Discusión en grupo sobre las distintas funciones (o *can-do statements*) aprendidos en la unidad (ej. ir de compras, quejarse, pedir disculpas, etc.). Los alumnos recibían el input del profesor mediante preguntas generales o tenían que reproducir alguna de las situaciones concretas vistas en la unidad, con el consiguiente repaso de vocabulario y estructuras. Tanto en el caso de (i) como de (ii), no se han realizado en el aula todos los cuestionarios o tests sino que se orientó a los alumnos sobre la utilización y utilidad de los mismos, de manera que formasen parte de su autoestudio.
3. Uso de cuestionarios escritos para la evaluación por pares (*peer-assessment*) de las presentaciones orales llevadas a cabo por compañeros. A diferencia de los casos anteriores, no se trata de evaluar los conceptos y funciones comunicativas vistas en la unidad sino las presentaciones orales de los compañeros. Dichos proyectos orales podían ser realizados tanto individualmente como en pequeños grupos de no más de cuatro alumnos. Los alumnos disfrutaban de la libertad necesaria para elegir un tema que les resultara interesante a nivel personal o realizar una pequeña representación o juego de rol (*role play*). Las presentaciones se prepararon con antelación suficiente fuera del aula y no debían exceder de diez minutos por alumno. La inclusión de estos proyectos orales en el aula ha demostrado tener numerosas ventajas:
  - Suponía un cambio en la rutina de la clase en la que se aparta el libro de texto para realizar una actividad diferente.
  - Los alumnos se convertían en protagonistas y el profesor permanecía en un segundo plano, como mero espectador.
  - El inglés se convertía en una herramienta para la comunicación real, puesto que una vez realizada la presentación, el resto de compañeros era invitado a comentar y preguntar a los protagonistas.
  - Los alumnos superaron gradualmente la barrera del miedo a hablar en público y a hacerlo en inglés. Si bien es verdad que las primeras presentaciones orales les suponía una mayor dificultad, este obstáculo fue superado y los alumnos se sentían cada vez más motivados a hablar en público en inglés, a la par que adquirían una destreza necesaria para el futuro laboral de muchos de ellos.
  - En el caso de las presentaciones en pequeños grupos, se potenció el trabajo en equipo y las relaciones sociales, así como el uso del inglés fuera del aula.

Tras las presentaciones orales de sus compañeros, el resto de alumnos completaba el cuestionario siguiente (ilustrado por la figura 6), de forma anónima.

<ul style="list-style-type: none"> <li>■ I liked / didn't like the presentation because .....</li> <li>■ I could understand</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ everything</li> <li>■ almost everything</li> <li>■ almost nothing</li> <li>■ nothing</li> </ul>
<p>because.....</p> <p>In my opinion, my classmate(s)'s general use of English was</p> <p>a. excellent      c. good      e. poor</p> <p>b. very good      d. ok      f. very poor</p> <p>What I liked most about my classmate(s)'s English was (you can choose more than one option)</p> <p>a. their accent      c. their fluency</p> <p>b. their pronunciation      d. their use of clear vocabulary and structures</p> <p>If I had to give my classmate(s) a score from ONE to TEN, I would give them a .....</p> <p><b>Remember!:</b> this questionnaire can be done in 5-7 minutes. It must be anonymous!</p>

Figura 6. Cuestionario para evaluación de pares (desarrollado por la autora para la presente experiencia docente)

Sorprendentemente, las respuestas de los alumnos demuestran que se trataba de evaluaciones bastante objetivas y críticas con sus compañeros y en muchos casos, la nota final que daban a los compañeros, coincidía con la nota que también había dado el profesor o servía para afianzar su decisión en caso de dudas.

No obstante, es preciso admitir que esta técnica de evaluación ha sido la que los alumnos han realizado con mayor reticencia, llegando a expresar alguna que otra queja, dado que les producía excesiva presión el hecho de evaluar a sus propios compañeros, incluso si se trataba de evaluaciones de carácter anónimo.

### 3.2 Discusión en pequeños grupos y/o global (autoevaluación oral)

Como en el caso anterior, la discusión bien en pequeños grupos con puesta en común posterior o directamente puesta en común (dependiendo del tiempo del que se disponga en el aula) ofrece tanto ventajas como inconvenientes. Por una parte, mi experiencia personal con el grupo de alumnos del presente estudio demuestra que al tratarse de una autoevaluación oral y no escrita, se crea una atmósfera más

distendida en el aula en la que los alumnos se ven involucrados en su propio proceso de aprendizaje y agradecen que el profesor tenga en cuenta sus inquietudes y sus progresos. Sin embargo, si bien es cierto lo apuntado anteriormente, también lo es que al menos en las primeras clases en las que dicha autoevaluación en grupo tuvo lugar, los alumnos o bien eran poco objetivos y reacios a admitir sus puntos débiles u optaban por el silencio y la falta de participación. No obstante, estas dificultades se fueron superando una vez que el grupo se fue sintiendo más relajado entre sí y con el profesor, generando al final una confianza y un sentimiento de grupo muy positivo y motivador tanto para los alumnos como para el docente, que no hizo sino mejorar el proceso de aprendizaje.

Estas discusiones tuvieron lugar generalmente al final de las distintas unidades o de las presentaciones orales de los compañeros. En este segundo caso, la experiencia demostró que era más apropiado el uso de cuestionarios escritos y anónimos, puesto que los alumnos eran generalmente reacios a criticar a sus compañeros en público, pero resultaban significativamente más críticos en el segundo caso. Sin embargo, sí resultó de gran utilidad en la revisión de conceptos, estructuras y funciones comunicativas. A su vez, cabe destacar como otro punto positivo el empleo en todo momento del inglés como lengua de comunicación real. En estos casos, el papel del profesor se limitó al de mero oyente o moderador de la discusión, no realizando correcciones en la expresión oral de los alumnos.

### 3.3 Uso de actividades lúdicas como herramientas de autoevaluación

Como ya comentamos en la introducción a este artículo, una de las críticas más recurrentes al empleo de técnicas de autoevaluación en el aula es que puede convertirse en una actividad tediosa tanto para los alumnos como para el docente. Sin embargo, la experiencia demuestra que es posible combinar el aspecto lúdico con la autoevaluación, con resultados realmente positivos. Por una parte, los alumnos (independientemente del nivel que tengan) siempre agradecen las actividades lúdicas de distensión y las encuentran muy motivadoras. Aunque estas actividades se pueden realizar en cualquier momento (especialmente si notamos que los alumnos están perdiendo concentración y necesitan un pequeño descanso), en mi experiencia he comprobado que son más provechosas en los últimos diez minutos de la clase. De una parte, sirven para que los alumnos salgan del aula con una sensación de bienestar que les motivará para afrontar la siguiente clase; de otra, son una excelente forma de repasar y autoevaluar estructuras, vocabulario y funciones de forma solapada y más

motivadora. En los siguientes párrafos, describiremos tres de las actividades lúdicas autoevaluadoras que resultaron más exitosas en el aula.

1. El juego de verdadero o falso
2. Trivial pursuit (*quizz*)
3. De espaldas a la pizarra (*back-to-blackboard*)

### 3.3.1 El juego de verdadero o falso

Como docentes, todos conocemos los textos de comprensión lectora o auditiva donde los alumnos tienen que completar un ejercicio de verdadero o falso según la información que reciben. En este caso, no obstante, se trata de un ejercicio similar en el que podemos adaptar los conocimientos adquiridos durante la unidad y los alumnos, en pequeños grupos, discuten sobre el carácter verdadero o falso de los mismos. Por ejemplo, si hemos estado estudiando como demostrar interés ante los comentarios de un interlocutor, los alumnos pueden tener varias opciones a elegir ante el siguiente comentario:

“Yesterday I saw the new Shakespeare play”

- (a) I couldn't care less
- (b) Oh, how interesting!
- (c) Really? Have you?

Como se puede apreciar, los alumnos tienen que considerar si la opción más apropiada no sólo a nivel de competencia lingüística sino también pragmática. La discusión en grupo para elegir la forma correcta les permite tomar consciencia de dichas variantes.

Sin embargo, resulta todavía más motivador para los alumnos generar sus propias preguntas de verdadero/falso y testar a los otros grupos de compañeros. Una de las principales ventajas (además de la consiguiente revisión en común de las estructuras y funciones pertinentes ya que se trata de una actividad a realizar en pequeños grupos) es que los alumnos intentan retar a sus compañeros (puesto que se trata de un juego competitivo) y buscar los términos más complicados. En este caso, si bien puede convertirse en una actividad que rebasa los diez minutos antes señalados, los beneficios son evidentes y vale la pena dedicarle más tiempo en nuestra planificación de la clase. En todo momento, el papel del profesor queda limitado al de mera “herramienta,” monitorizando el aula y ofreciendo ayuda.

### 3.3.2 Trivial pursuit (quizz)

Como en el caso anterior, los alumnos encuentran la sana competición entre compañeros muy motivadora. El empleo de *quizzes* (o juegos de preguntas y respuestas) en el aula de inglés es un acierto seguro, incluido cada vez más por libros de texto, que adaptan dichas preguntas al tema o al vocabulario visto en la unidad correspondiente. En mi opinión, conviene distinguir dos etapas de dichos juegos. En primer lugar, los alumnos reciben las preguntas del profesor (o del libro de texto) y trabajan en pequeños grupos, comunicándose en inglés y tratando de encontrar las respuestas adecuadas. La corrección de estos juegos ha de ser también lúdica, depende aquí la capacidad de cada docente para imprimirle mayor dinamismo y carácter de espectáculo al juego, pero es evidente que no puede tratarse de una corrección a modo de ejercicios de gramática o los alumnos perderán el interés. Una vez establecida la competición entre los distintos grupos, pasamos a la segunda fase, en la que cada grupo tiene que elaborar sus propias preguntas. En el presente estudio, esta segunda fase demostró ser aún más exitosa que la anterior así como más provechosa para el aprendizaje de los alumnos. En efecto, los alumnos repasaron las estructuras y vocabulario vistos en la unidad de forma casi inconsciente, produciendo frases tanto orales como escritas con dichas estructuras, mientras que la función del profesor en todo momento se limitó a la de mero auxiliar. El hecho de que debían escribir sus propias preguntas les permitió igualmente ser conscientes de las diferencias entre las preguntas sujeto y las preguntas objeto (uno de los puntos clave de la unidad). La figura siguiente ilustra uno de estos juegos de preguntas y respuestas que los alumnos realizaron tras la unidad enfocada en el tema del cine (repaso de vocabulario específico) así como de preguntas (*preguntas objeto* frente a *preguntas sujeto*).

Students are arranged in groups and have to answer the trivia questions posed by the teacher:

1. Who sings Philadelphia in the film of the same name? (Answer: Bruce Springsteen)
2. How many times did Christopher Reeve play *Superman*? (Answer: 4)
3. How did James Dean die? (Answer: in a car accident)
4. Who wrote and directed *Annie Hall* in 1977? (Answer: Woody Allen)
5. How many Oscars did Walt Disney win? (Answer: 20)

Figura 7 Ejemplo de Trivial Quiz realizado en clase tras la unidad sobre el cine (vocabulario) y las preguntas sujeto-objeto (gramática). (Desarrollado por la autora para la experiencia docente aquí descrita).

### 3.3.3 De espaldas a la pizarra (back-to-blackboard)

Se trata, sin lugar a dudas, de una de las actividades lúdicas más exitosas y más fáciles de preparar así como de adaptar a nuestra planificación docente, puesto que podemos prolongarla o reducirla al tiempo que consideremos oportuno. Es especialmente útil para la autoevaluación de vocabulario o de frases idiomáticas y una vez finalizada, los alumnos son conscientes de sus carencias a este nivel o de si por el contrario han adquirido el nuevo vocabulario expuesto en la unidad. La actividad consiste en lo siguiente: en primer lugar, dividimos el grupo en dos o tres grupos (dependiendo del número de alumnos) y cada grupo elige a un portavoz, que pasará a situarse de espaldas a la pizarra, mientras sus compañeros se colocan a su alrededor. El profesor escribe entonces una de estas nuevas expresiones en la pizarra y los compañeros deben definirla con el fin de que su portavoz recuerde la expresión en voz alta. El primer portavoz que acierte la expresión escrita en la pizarra gana el punto para su equipo. Si el equipo no está satisfecho con el comportamiento de su capitán, puede pedir un cambio.

Una de las principales ventajas de esta actividad es su alto grado de dinamismo. He comprobado que los alumnos disfrutan enormemente con este juego independientemente de su nivel o de su edad y que emplean todos los recursos de los que disponen para expresarse, lo cual les otorga mayor fluidez (no olvidemos que la velocidad es primordial en esta actividad). A lo largo de toda la actividad, el profesor queda relegado a mero árbitro y deja que el peso comunicativo recaiga sobre el alumnado. Se trata de una actividad ideal a incluir al final de la clase, ya que permite que los alumnos se relajen pero a la vez les obliga a recapacitar y a recordar el vocabulario recién aprendido. Otra de las ventajas principales para el docente es que la actividad no requiere ningún tipo de preparación previa, se trata simplemente de escribir en la pizarra las distintas expresiones que queremos que los alumnos recuerden. Podemos incluso hacer que sean los mismos alumnos los que se examinen entre sí. Con frecuencia son los mismos alumnos los que han solicitado realizar esta actividad con la excusa de que 'les sirve para ver si se acuerdan del vocabulario nuevo o de si tienen que repasarlo'.

## 4. Conclusión y evaluación de la experiencia

El presente artículo ha presentado distintas técnicas de autoevaluación realizadas en un aula real de lengua inglesa. Dichas técnicas incluyeron diversos tipos de ejercicio de

autoevaluación en distinto grado de formalidad: cuestionarios escritos y evaluación por pares, cuestionarios orales, discusiones en parejas, discusiones en pequeños grupos, puestas en común y actividades de carácter lúdico. Todas ellas, sin embargo, tenían como objetivos comunes despertar en los alumnos la conciencia de su propio progreso en el proceso de aprendizaje del inglés, observando sus puntos fuertes y débiles y dictando así un plan futuro de estudios así como conducir a los alumnos hacia una mayor autonomía y capacidad crítica.

En cuanto a las distintas técnicas empleadas, podemos concluir que los cuestionarios escritos demostraron ser la más objetiva y el ejercicio de mayor sinceridad por parte de los alumnos (incluso en aquellos que se emplearon para la evaluación de pares) pero también la que realizaron con mayor grado de reticencia. Por otra parte, las actividades orales restaron objetividad a la autoevaluación (especialmente las llevadas a cabo directamente como puesta en común de todo el grupo sin discusión previa por parejas o pequeños grupos) pero contribuyeron a crear una atmósfera más motivadora en el grupo, donde muchas de las dificultades se percibieron como problemas comunes y no como debilidades individuales de cada alumno. Finalmente, las actividades lúdicas fueron las más populares y contribuyeron tanto a la motivación del alumnado como a desarrollar su conciencia sobre los puntos débiles que necesitaban mayor refuerzo.

Por lo tanto, resulta innegable que el uso de técnicas de autoevaluación, si se lleva a cabo de forma variada y teniendo siempre en cuenta los intereses y necesidades de los alumnos, puede ser no sólo motivador sino también un elemento esencial en el desarrollo de la autonomía de los alumnos, que redundará también en una mayor eficacia en el proceso de aprendizaje.

## 5. Referencias bibliográficas

COUNCIL FOR CULTURAL CO-OPERATION (eds.) (2001): *Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge, Cambridge University Press.

HOLLEY, G. y METCALF, R. (2003): *Framework A2*. London, Richmond Publishing.

KAGAN, S. (1992): *Cooperative learning*. California, California Department of Education.

MAÍZ, C. Y MELCHOR, C. (2005): "Interaction and production in oral projects at two different but close levels: the role of personal motivation". *Panorama de las lenguas en la enseñanza superior*. Actas del IV Congreso de ACLES. Madrid, Universidad Antonio de Nebrija (en prensa)

MAÍZ, C. (2008): "Peer-assessment in the ESL classroom: a practical project" *Porta Linguarum*, 9, 127-138.

OSKARSSON, M. (1980): *Approaches to self-assessment in foreign language learning*. Oxford, Pergamon.

OXENDEN, C. y LATHAN-KOENING, C. (2003): *English File Intermediate*. Oxford, Oxford University Press.