

marcoELE agradece a la profesora Sara Cotterall haber atendido la petición del equipo de redacción para la remisión de este artículo, que en la fecha de publicación permanece inédito tanto en inglés como en español. Los contenidos del mismo corresponden a una versión de la ponencia "Like ducks to water: language learners and self assessment", presentada en la Conferencia de la IATEFL LASIG / SWAN¹ que, con el título general de *Autonomy in language learning – beyond the bandwagon?*, se celebró en la Universidad de Nottingham, el 30 de mayo de 2008.

El trabajo ahora editado guarda especial relación con una experiencia asociada a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, aunque el lector sabrá trasladar sus aportaciones a su propia realidad docente. La decisión de traducirlo -e incluirlo en nuestra publicación- obedece a la voluntad de dar a conocer trabajos sobre los que la bibliografía en español es aún muy limitada y suscitar un debate sobre un tema poco explorado en el ámbito ELE, que pueda dar lugar a investigaciones específicas.

Por su condición de experta en este campo, la contribución de la profesora Cotterall puede ser de gran valor para estos objetivos. Por último, nos ha parecido oportuno incorporar este trabajo al número monográfico sobre evaluación publicado por marcoELE.

EQUIPO DE REDACCIÓN DE marcoELE

TRADUCCIÓN: JAVIER SÁNCHEZ Y AGUSTÍN YAGÜE

SARA COTTERALL

Ha estado vinculada a la enseñanza de idiomas desde 1980 y ha desarrollado su labor docente en Asia, Australia, Europa y Nueva Zelanda. Entre 1986 y 2005 fue profesora de la Escuela de Lingüística y de Estudios de Lingüística Aplicada en la Universidad de Victoria de Wellington, Nueva Zelanda. De 1996 a 2002 participó en la coordinación de la Comisión Científica de la Asociación Internacional de Lingüística Aplicada para la autonomía del aprendiente de idiomas. En 2005 ejerció como profesora asociada en la Akita International University (Japón), donde impartió cursos sobre aprendizaje independiente de lengua y comunicación. En 2007 fue una de las coordinadoras de la Conferencia de la Asociación de Aprendizaje Independiente, celebrada ese año en Japón. En la actualidad investiga, en la Macquarie University de Sidney, las experiencias lingüísticas, de aprendizaje e identidad de estudiantes de doctorado de diversos países en Australia.

INTRODUCCIÓN

En los últimos diez años el término "autonomía del aprendiente" ha empezado a aparecer con frecuencia en títulos de publicaciones, congresos y proyectos de investigación asociado a la enseñanza y aprendizaje de idiomas. Este hecho sugiere que los enfoques tradicionales sobre la enseñanza de lenguas están dando paso a un planteamiento que pretende implicar a los aprendientes en el

¹ IATEFL (*International Association of Teachers of English as a Foreign Language*), LASIG (*Learner Autonomy Special Interest Group*) / SWAN (*Sheffield, Warwick and Nottingham Autonomy*).

proceso de adopción de decisiones referido a su propio aprendizaje. Según Crabbe (1993, p. 443), el fomento de planteamientos autónomos en el aprendizaje de lenguas encuentra su justificación en razones ideológicas, psicológicas y económicas:

El argumento ideológico es que el individuo tiene derecho a ser libre de poner en práctica sus propias elecciones tanto en el aprendizaje como en otras áreas. [...] El psicológico es simplemente que aprendemos mejor cuando somos responsables de nuestro propio aprendizaje. [...] El argumento económico radica en que la sociedad no dispone de los recursos necesarios para ofrecer el nivel de enseñanza individualizada que precisan todos sus miembros en cada área de aprendizaje.

Un enfoque que pretenda fomentar la autonomía del aprendiente debe enseñar a éstos cómo utilizar determinadas estrategias. Sin embargo, en un trabajo reciente, Tseng, Dörnyei y Schmitt (2006: p. 95) advierten que:

... el aspecto más importante del aprendizaje estratégico no es la naturaleza exacta de las técnicas específicas que los estudiantes emplean sino EL HECHO DE QUE ÉSTOS OPTAN POR DESARROLLAR UN ESFUERZO CREATIVO para intentar mejorar su propio aprendizaje. [...] El elemento esencial del fortalecimiento de los aprendientes consiste en PONER EN MARCHA UN PROCESO DE AUTORREGULACIÓN en vez de instruirles en un conjunto de estrategias. *[el destacado es mío]*

Este artículo sostiene que los docentes de idiomas tienen la responsabilidad de “poner en marcha ese proceso de autorregulación” a partir del cual los aprendientes comiencen a gestionar su propio aprendizaje. Aunque esto puede lograrse de muchas maneras, en este artículo mostraremos ejemplos procedentes de un proyecto cuyo objetivo principal era estimular a los aprendientes para que desarrollen formas de evaluar su aprendizaje de la lengua. Asimismo pretende poner énfasis no tanto en los indicadores individuales diseñados por los aprendientes como en su disposición y capacidad para participar en el proceso. Pese a su escasa familiaridad con la evaluación de su aprendizaje, los aprendientes adoptaron rápidamente estos procedimientos.

La primera parte del artículo examina algunas ideas esenciales sobre autoevaluación puestas de relieve en las investigaciones publicadas y sobre la relación entre autoevaluación y autonomía del aprendiente. En la segunda parte se describen los antecedentes del contexto en el que se desarrolló el proyecto. La tercera parte presenta y analiza tres indicadores de aprendizaje diseñados por los aprendientes. La última parte identifica algunas características fundamentales del contexto de aprendizaje que pueden explicar la confianza que los aprendientes sintieron para experimentar con la autoevaluación del modo en que lo hicieron.

INVESTIGACIONES PREVIAS SOBRE AUTOEVALUACIÓN Y AUTONOMÍA DEL APRENDIENTE

Holec (1981) considera la autoevaluación –tanto la supervisión como la evaluación del aprendizaje- una característica clave de los aprendientes que “asumen” su propio aprendizaje. No obstante, en la mayoría de los escenarios educativos, la evaluación es una prerrogativa del docente. Tal hecho resulta lamentable ya que la autoevaluación comporta muchos beneficios. Según Oscarson (1989), la autoevaluación contribuye a que los aprendientes evalúen la eficacia de su comunicación, incrementen su conciencia del proceso de aprendizaje y mejoren su conocimiento de la variedad de posibles objetivos en el aprendizaje de idiomas. Asimismo es posible que la autoevaluación aumente la motivación.

Oscarson (1989) distingue entre evaluación como actividad interna autodirigida y evaluación como actividad externa dirigida por otros. Según Benson (2001, p. 155):

Desde la perspectiva de la autonomía, los aspectos **FORMATIVOS** de la evaluación **INTERNA** son más significativos que la habilidad de los aprendientes para relacionar sus propias evaluaciones con evaluaciones de su competencia externas.

O, dicho de otro modo, es probable que los aprendientes que intentan mejorar su aprendizaje estén ante todo interesados en establecer la calidad de su actuación en una actividad determinada. Y posiblemente estén también interesados en comparar su actuación en una actividad concreta con su actuación en otra anterior o ulterior.

No obstante lo anterior, la enseñanza tradicional de idiomas tiende a prestar mayor atención en la evaluación externa y sumativa de la competencia. Como consecuencia de ello, los aprendientes no logran desarrollar criterios propios para evaluar su competencia. En Japón, por ejemplo, donde se llevó a cabo este estudio, a los estudiantes de idiomas de enseñanza secundaria se les recuerda constantemente la existencia de pruebas externas para valorar su competencia y las puntuaciones necesarias para superar el TOEIC o el TOEFL². Una estudiante japonesa, en el estudio descrito más adelante, escribía en su diario de clase:

No pensaba en planes o estrategias ... cuando estaba en el instituto. [...] Yo sólo estudiaba lo que los profesores me decían sin pensar en ningún plan. **SÓLO PENSABA EN RESULTADOS.** [...] No me importaba por qué había cometido un error o qué conocimientos de inglés me faltaban. Nunca evalué mis progresos mediante evidencias. [...] Descubrí que mi actitud pasada era completamente inútil para mejorar mi inglés.

² TOEIC: *Test of English for International Communication*, TOEFL: *Test of English as a Foreign Language*

En efecto, a menos que los aprendientes aprendan a reflexionar sobre el porqué de sus errores, sobre su falta de conocimientos y sobre su limitada actuación para alcanzar sus objetivos, siempre dependerán de sus profesores para evaluar su competencia y su progreso.

A pesar de ello, algunos estudios previos han confirmado que los aprendientes son capaces de llevar a cabo autoevaluaciones. En un proyecto dirigido a presentar la autoevaluación a estudiantes de japonés en una universidad australiana, Thomson (1996) halló que muchos estudiantes no confiaban en su capacidad para evaluar su aprendizaje. Esta investigadora afirmaba que aunque los aprendientes de lenguas evalúan continuamente su competencia, tanto en el aula como en interacciones reales, lo hacen de modo inconsciente y, en consecuencia, a menudo desarrollan actitudes negativas hacia la idea de una autoevaluación formal. Todo ello subraya la importancia de ofrecer un apoyo adecuado cuando se presenta la autoevaluación a los aprendientes por primera vez.

En la modalidad más estricta de autoevaluación, los procedimientos adoptados para medir el aprendizaje son determinados por los propios aprendientes. Holec (1985, p. 142) sostiene que si se quiere que la autoevaluación tenga éxito, los procedimientos han de ser "RELEVANTES PARA EL APRENDIENTE EN CUESTIÓN y para el aprendizaje concreto en que aquél se halla envuelto". En otras palabras, para garantizar su éxito, la autoevaluación exige que los aprendientes supervisen y evalúen su actuación en las tareas que son importantes para ellos y empleen criterios que coincidan con sus objetivos de aprendizaje. La conclusión lógica, como indica Benson (2001, p. 159), es que

debido a esa necesidad de relevancia [...] la evaluación del aprendizaje independiente debe ser llevada a cabo por los propios aprendientes.

El siguiente apartado muestra lo que puede suceder cuando se anima a aprendientes sin experiencia previa en autoevaluación a intentar el diseño de sus propios indicadores de aprendizaje.

CONTEXTO DE APRENDIZAJE

Los datos aquí presentados fueron recopilados durante un curso de aprendizaje independiente de idiomas desarrollado en una universidad japonesa. La Akita International University (AIU) es una pequeña universidad, de reciente fundación (2004), ubicada al norte del país, que ofrece un currículo de Humanidades con dos licenciaturas, *Global Business* y *Global Studies*. En esos programas los cursos se imparten en inglés. Como parte de los requisitos para la licenciatura, los estudiantes deben pasar un año fuera del país, asistiendo a clases en una de las instituciones extranjeras asociadas con la Universidad. Antes de comenzar los cursos para la obtención de su licenciatura, todos los estudiantes matriculados

en la Universidad deben completar con éxito un programa de Inglés para fines específicos (IFE).

Durante su primer semestre en el programa IFE, se exige a los estudiantes realizar un curso denominado Aprendizaje Independiente de Lenguas, que es el descrito en este artículo. Este curso tiene tres objetivos principales. En primer lugar, ayudar a los estudiantes a mejorar sus destrezas en inglés. Concepto básico del curso es el reconocimiento de que cada grupo de aprendientes representa necesidades, capacidades y estilos de aprendizaje diversos. Así pues, se pide a cada estudiante que, con el correspondiente apoyo y tutorización, diseñe su propio programa de aprendizaje individualizado y utilice los recursos para el aprendizaje de lenguas ofrecidos para llevar adelante ese programa.

El segundo objetivo del curso es presentar a los estudiantes nuevas estrategias para el aprendizaje del inglés. En primer lugar, los profesores buscan aumentar la conciencia de los estudiantes sobre las estrategias que ya están utilizando y animarlos a que evalúen su eficacia. Posteriormente, y de forma periódica a lo largo del semestre, se destacan nuevas estrategias durante las "lecciones de diez minutos" desarrolladas al comienzo de las clases. Con ello se pretende que los estudiantes amplíen su repertorio estratégico general y recuerden que deben considerar si las estrategias adoptadas se ajustan bien a las actividades que están realizando.

El tercer objetivo del curso es desarrollar el conocimiento metacognitivo de los estudiantes en relación con el aprendizaje de la lengua. En este sentido, es esencial aumentar la comprensión del proceso de aprendizaje de un idioma si se desea que los estudiantes gestionen con éxito el discurrir de su propio aprendizaje de la lengua. Por ello, durante todo el curso se presta atención -en diversos modos- a elementos primordiales del aprendizaje independiente como el análisis de necesidades, el establecimiento de objetivos, la planificación, la selección de material, el desarrollo estratégico y la supervisión del progreso.

El curso tiene lugar en el Centro de Autoaprendizaje durante tres horas semanales a lo largo de un periodo de quince semanas (un semestre).



FIGURA 1. CENTRO DE AUTOAPRENDIZAJE DE LA AKITA INTERNATIONAL UNIVERSITY

El Centro está dotado de ordenadores personales, una nutrida biblioteca de libros y publicaciones periódicas, DVDs de películas y series de televisión famosas (como *Friends*, *Full House*, *Discovery Channel*), revistas sobre temas de actualidad, acompañadas de grabaciones de entrevistas y noticias en formato *minidisc*, y una biblioteca con diccionarios, enciclopedias y materiales sobre técnicas de estudio. Mientras los estudiantes trabajan en sus programas de aprendizaje individuales, se les anima a que hablen con sus compañeros y con el profesor sobre los materiales que han seleccionado y las estrategias que están empleando.



FIGURA 2.
COMPARTIENDO IDEAS

Durante las primeras sesiones del semestre en las que se recopiló la información para este proyecto, el profesor –la autora de este artículo- explicó a grandes rasgos e hizo una demostración del proceso de evaluación de necesidades y establecimiento de objetivos, y ayudó a los estudiantes a identificar materiales apropiados con los que trabajar. Una vez que los estudiantes se pusieron a trabajar en sus programas individuales, el profesor comenzó a centrar su atención en las estrategias para medir el progreso, haciendo ver a los estudiantes que si las actividades que estaban realizando no mejoraban realmente sus capacidades estarían perdiendo el tiempo.

Se animó a los estudiantes a concentrarse en la supervisión del progreso y la autoevaluación de tres maneras. En primer lugar, reflexionando y discutiendo sobre diferentes formas de medir el progreso. En segundo lugar, se repartieron y analizaron indicadores de aprendizaje desarrollados por estudiantes de cursos anteriores para así estimular la experimentación y la creatividad. Finalmente, el profesor pidió a los estudiantes que recogieran en sus portfolios “evidencias” del progreso en su aprendizaje. Un ejemplo de intercambio habitual con un estudiante hacia el final de la sesión sería el siguiente:

PROFESOR: ¿En qué has trabajado hoy?

ESTUDIANTE: He visto el DVD “Friends”.

PROFESOR: ¿En qué forma te ha ayudado a mejorar tu inglés?

ESTUDIANTE: Ahora escucho mejor.

PROFESOR: ¿Quieres decir que tu capacidad para comprender lo escuchado ha mejorado?

ESTUDIANTE: Sí.

PROFESOR: ¿Y cómo lo sabes? ¿Cómo puedes DEMOSTRÁRMELO?

ESTUDIANTE: No sé.

PROFESOR: Bueno, pensemos en cómo intentar buscar alguna evidencia de que entiendes mejor cuando escuchas ahora que cuando lo hacías, digamos, la semana pasada.

...

Aunque al principio los estudiantes encontraban este tipo de preguntas bastante exigente, los indicadores de aprendizaje que se presentan a continuación muestran que, hacia el final del semestre, muchos de ellos habían desarrollado formas de reunir evidencias sobre su progreso en el aprendizaje.

EJEMPLOS DE INDICADORES DISEÑADOS POR ESTUDIANTES

Presentaremos ahora una selección de indicadores diseñados por los propios estudiantes. Se han elegido ejemplos de tres destrezas diferentes (aprendizaje de vocabulario, comprensión escrita y comprensión auditiva) para dar una idea de la variedad de procedimientos.

a) Evaluación del aprendizaje de vocabulario

Para muchos de los estudiantes del curso, uno de los objetivos primordiales era ampliar su conocimiento del vocabulario, activo y pasivo, en especial del vocabulario académico. Nation (2001, p. 17) afirma que el conocimiento de las 2000 palabras más frecuentes del inglés y de las 570 incluidas en *Academic Word List* (Coxhead, 1998) proporciona un 86,6% de las voces presentes en el léxico académico. La mayoría de los estudiantes del curso estaban ya familiarizados con las 1000 palabras más frecuentes del inglés, pero tenían sólo un conocimiento parcial (receptivo) de las que aparecían en la lista de 2000 palabras y en la *Academic Word List*. La ampliación del vocabulario era, por consiguiente, un objetivo de aprendizaje importante para la mayor parte de los estudiantes matriculados en el curso.

Aunque muchos estudiantes estaban dispuestos a invertir tiempo en el aprendizaje de vocabulario, pronto se hizo patente que sus estrategias se centraban sobre todo en actividades receptivas (por ejemplo, repetición de palabras en voz alta, anotación de las mismas en sus cuadernos junto a su traducción correspondiente) y raras veces volvían sobre las palabras que “habían aprendido” con anterioridad. Como resultado de todo ello, el profesor animó a los estudiantes a pensar cómo supervisar y evaluar el éxito de las estrategias adoptadas para así determinar si estaban invirtiendo su tiempo de manera provechosa o no.

El ejemplo de autoevaluación que se refleja en la Tabla 1 fue diseñado por una estudiante que quería demostrar que las palabras y frases que estaba aprendiendo mediante el visionado de DVDs se estaban convirtiendo en parte integrante de su vocabulario activo. Por consiguiente, en la tabla que diseñó, la tercera, cuarta y quinta columnas muestran detalles del momento, lugar y la situación en los que usó cada palabra o frase con posterioridad. La quinta columna es especialmente interesante porque proporciona información sobre el uso del ítem en cuestión por parte de la persona con la que se utilizó. Un tipo de gráfico como éste puede servir para documentar a lo largo del tiempo el uso de los ítems propuestos en diferentes ocasiones y en diferentes situaciones, y así reflejar la creciente familiaridad del aprendiente con la palabra o la frase.

WORD OR PHRASE	DATE LEARNED	DATE USED	SITUATION	COMMENT
or else	June 18	June 21	In an e-mail	I used it and she used it too!
inseparable	June 20	June 21	In reading class	They understood!
blot out	June 25	June 25	Chatting with my friend	He said "cause I'm shy" when I told him not to blot out his face

TABLA 1. EVIDENCIAS DEL APRENDIZAJE Y USO DEL VOCABULARIO

b) Evaluación de la capacidad lectora (comprensión general)

La lectura de amplios pasajes de texto de un modo eficiente y efectivo es una destreza fundamental para cualquier estudiante universitario. Sin embargo, durante sus estudios secundarios, la mayor parte de los estudiantes de la Akita Internacional University sólo habían sido expuestos a textos en inglés muy breves y con el único fin de que los tradujeran. Así pues, cuando se enfrentaron a largos textos en inglés académico, muchos de los estudiantes tuvieron dificultades para reconocer la estructura general de los mismos, identificar la información principal y comprender las ideas presentadas.

En consecuencia, una de las estudiantes del curso decidió trabajar sobre su capacidad de comprensión general a partir de la lectura de textos periodísticos. Aunque al principio encontró dificultades significativas con el léxico empleado en los textos del diario elegido (*The Guardian*), pronto aprendió a deducir el significado de palabras cuya comprensión no era esencial y, por tanto, aprendió también a tolerar una cierta dosis de ambigüedad. El indicador de aprendizaje desarrollado por ella (véase la Tabla 2: *¿Cuánto he entendido?*) fue una sencilla tabla en la que se relacionaba el título de la noticia que había leído de forma general y cinco preguntas amplias basadas en los hechos: Sobre quién se hablaba, ¿qué?, ¿cuándo?, ¿dónde? y ¿por qué? El procedimiento seguido por la estudiante fue concederse un tiempo limitado para hacer una lectura rápida del artículo e intentar contestar en forma de nota a cada una de las cinco preguntas sin tener el texto delante. Cuando acababa, volvía a leer el artículo, comprobaba la exactitud de la información que había anotado y buscaba

cualquier detalle que hubiera sido incapaz de localizar. Por último, “calificaba” sus esfuerzos marcando en la tabla cada uno de los tipos de información que había identificado con éxito.

How much did I understand?

(3D-12)

Date	Title	Who	What	When	Where	Why
31-5	Irish court allows girl to travel for abortion	√	√		√	
31-5	Teenagers airlifted off moor	√		√		
31-5	Twin attack on Taliban	√	√	√	√	
07-6	Employees must show right to work	√	√			
07-6	Japan's "secret language weapon"	√	√		√	
07-6	Study finds "economic apartheid"	√	√		√	
14-6	Row on Aboriginal schooling	√	√	√	√	
14-6	Animals get in the pink	√	√		√	
14-6	25 years for killing of earl	√	√		√	
21-6	Media ignores allegations	√	√		√	
21-6	French right poised for parliamentary victory	√	√	√	√	
21-6	Laid-off tea pickers dying	√	√	√	√	
28-6	Putin warned at EU summit	√	√	√	√	
28-6	Factional violence and Israel; strikes	√	√	√	√	
28-6	One-child policy spurs riots in China	√	√		√	

TABLA 2: INDICADOR DE LA CAPADIDAD LECTORA (GENERAL)

La tabla es interesante por varias razones. En primer lugar, indica que lo más fácil para la estudiante fue identificar sobre QUIÉN trataba cada noticia. La explicación, presumiblemente, guarda relación con la tendencia de los textos periodísticos a presentar la información clave (incluida la identidad del protagonista) en los primeros párrafos. En segundo lugar, la tabla hace pensar que a la estudiante le fue más fácil identificar detalles sobre QUÉ versaba el relato y DÓNDE sucedió que determinar CUÁNDO ocurrió. Y éste es un hallazgo que resulta intrigante. Quizás los detalles sobre los protagonistas, el asunto y la localización de la noticia eran presentados de forma más destacada que la información sobre cuándo ocurrió. Incluso es posible que en ocho de los quince textos leídos no se incluyeran datos sobre cuándo sucedió, aunque parece improbable. Ciertamente se necesita una investigación más profunda para explicar este resultado.

En tercer lugar, el hecho de que nunca se completara la columna con el encabezamiento *Why?* dio lugar a un debate entre la estudiante y el profesor, en el que aquella mantenía la hipótesis de que las noticias periodísticas se preocupan más de informar de los hechos que ocurren y los detalles que los rodean que de establecer suposiciones sobre por qué suceden. Y citaba como ejemplo la segunda de las historias de su tabla (“Teenagers airlifted off moor”),

donde la razón para el rescate de los adolescentes resultaba obvia a partir del resto de la historia (la amenaza del peligro) y no era necesario explicitarla. El ejemplo ilustra cómo el proceso de generación de su propio indicador de aprendizaje había conducido a la estudiante a comenzar a reflexionar sobre aspectos de la organización textual que, según cabe imaginar, podrían incrementar su sensibilidad hacia otros tipos de textos en el futuro.

c) Evaluación de la comprensión auditiva

Una tercera actividad en la que intervinieron muchos de los estudiantes durante las sesiones de aprendizaje independiente fue el visionado de DVDs para mejorar su capacidad de comprensión auditiva. Aunque ésta era claramente una actividad que los estudiantes podían disfrutar, el profesor les insistió en buscar formas de demostrar que además era útil para ese fin. Una de las estudiantes lo hizo de un modo muy creativo. La Figura 3 representa el gráfico que elaboró para sí misma y en el que expuso los porcentajes de lo que -a su parecer- entendía cada vez que veía un fragmento de la serie de televisión "Full House". Tal como se refleja en la gráfica, el procedimiento seguido por la estudiante fue primero ver el fragmento en inglés sin subtítulos, y a continuación volver a verlo con subtítulos en inglés. Como es natural su comprensión mejoró entre el primer y el segundo visionado. Sin embargo, el dato más espectacular de su gráfico es la significativa mejora en su capacidad para comprender lo que escuchaba por primera vez (es decir, sin subtítulos). Mientras que a mediados de septiembre la estudiante entendía el 70% del DVD sin subtítulos, a principios de diciembre afirmaba poder entender el 90%.

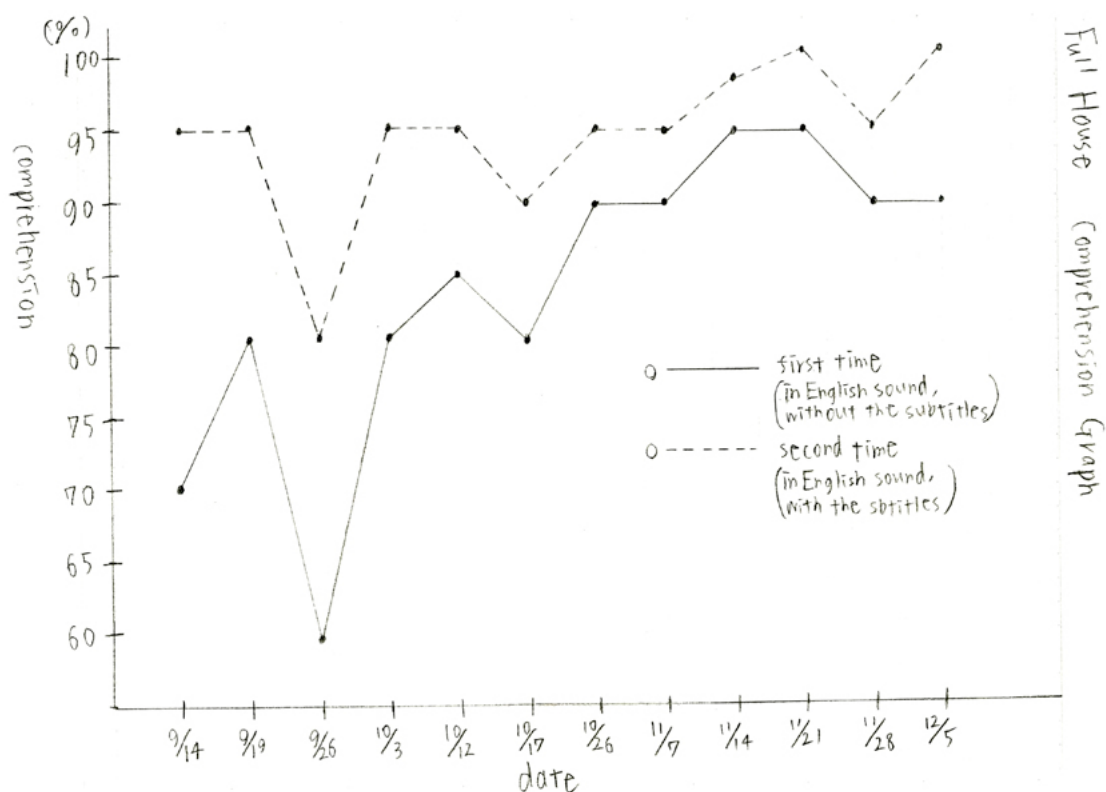


TABLA 4: INDICADOR DE LA MEJORA DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA

Algunos críticos podrían argüir que los indicadores de los estudiantes aquí presentados simplemente recogen opiniones de actuación subjetivas y por ello podrían dar lugar a evaluaciones poco fidedignas. Sin embargo, también se podría argumentar que el proceso mismo de estimular a los aprendientes a reflexionar sobre la supervisión y la evaluación del progreso es beneficioso para su aprendizaje. Además, en el contexto aquí descrito, no existía incentivo alguno para que los aprendientes sobrevaloraran las evaluaciones de sus capacidades; de hecho, la tendencia constatada por el profesor a lo largo del semestre fue la contraria: los estudiantes acostumbraban a infravalorar sus niveles.

CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO DE APRENDIZAJE QUE PROPICIAN LA AUTOEVALUACIÓN

Aunque hay acuerdo general en que las actividades que estimulan a los aprendientes a reflexionar sobre su aprendizaje y a asumir una mayor responsabilidad para gestionarlo son beneficiosas, en este punto, surge una pregunta: ¿qué condiciones son las que fomentan esta actividad de los aprendientes? A partir del análisis de los comentarios de los estudiantes en sus portfolios, de las transcripciones de las entrevistas realizadas con determinados estudiantes durante el curso y de las conversaciones informales que surgieron durante las sesiones de aprendizaje independiente, se establecieron cinco características fundamentales en el entorno de aprendizaje que animaron a los aprendientes a experimentar con la autoevaluación (véase Cotterall and Murray [en prensa] para un mayor detalle de esos hallazgos). A continuación se presentan brevemente cada una de esas características.

Personalización

Cada aspecto del curso era susceptible de ser personalizado para ajustarse a las necesidades individuales de los estudiantes. Los estudiantes establecieron los objetivos de aprendizaje que eran importantes para ellos, eligieron los materiales que consideraban motivadores y de interés, seleccionaron las estrategias que les ayudaban a entender y disfrutar del trabajo con esos materiales y, en muchos casos, diseñaron métodos de autoevaluación que les resultaban útiles para saber si progresaban. La capacidad para personalizar el aprendizaje es un factor clave en la motivación. En este caso, además, parece haber estimulado a los estudiantes a experimentar con la autoevaluación.

Compromiso en la práctica

La segunda característica del curso que parece haber favorecido la experimentación de los estudiantes con la autoevaluación fue el hecho de que, en vez de ser pasivos consumidores de unas lecciones preparadas por el profesor, el curso les exigía un compromiso en la práctica del aprendizaje y uso de la lengua. El resultado fue que los estudiantes necesitaron hallar maneras de determinar hasta qué punto las actividades en las que se implicaban resultaban de ayuda para alcanzar sus metas; es decir, tenían una motivación personal para encontrar un procedimiento de autoevaluación eficiente.

Reflexión

Se ha escrito mucho sobre la importancia de la reflexión en el aprendizaje autónomo. Kohonen (1992, p. 24) afirma:

Reflexionar conscientemente sobre experiencias de aprendizaje y compartir esas reflexiones con otros aprendientes en grupos cooperativos hace posible el incremento de la propia conciencia de aprendizaje.

La reflexión fue un componente clave del curso. A lo largo del semestre, se animó a los estudiantes a hablar con sus compañeros sobre su propio aprendizaje, a describir lo que habían estado haciendo y por qué, y a comentar el grado de éxito alcanzado. En este sentido, la evaluación del éxito de sus esfuerzos estaba implícita en la reflexión y la discusión que tuvo lugar. Y ello generó un motivo para experimentar con las estrategias utilizadas para evaluar el progreso en su aprendizaje.

Experimentación

La cuarta característica del contexto de aprendizaje que dio pie a que los estudiantes se autoevaluaran fue la oportunidad de experimentación a la que tuvieron acceso. El curso de aprendizaje independiente ofreció un entorno en el que los estudiantes podían probar diversos materiales, estrategias e indicadores de aprendizaje sin temor a críticas por parte de los compañeros o el profesor. Una de las estudiantes escribió en su portfolio: "Aunque no estoy segura de cuál es el mejor modo [de aprender], he comprendido que buscarlo me ayuda a mejorar mucho". Este comentario sugiere que el proceso de experimentar con objetivos, estrategias y materiales promovió la reflexión y una mayor comprensión del proceso de aprendizaje.

Apoyo

La última característica del contexto de aprendizaje que parece haber fomentado la disposición de los estudiantes a experimentar con la autoevaluación fue el apoyo que encontraron a lo largo del curso en sus compañeros, en el profesor y en los documentos elaborados para guiarles a través del proceso de diseño y puesta en práctica de su programa de aprendizaje personal. Sirva como ejemplo el testimonio de una de las estudiantes -Narumi-, que escribió en su portfolio sobre cómo había usado el Plan de Aprendizaje Personal:

Aunque no tuviera una hoja, quizás haría un plan, aunque tal vez ese plan sería poco claro [...] Pero [...] si lo anoto en un papel puedo verlo una vez y otra vez. [...] Es decir, creo que el papel fue útil.

Los comentarios de Narumi indican que la "hoja", el Plan de Aprendizaje Personal, sirvió como andamiaje para sus procesos de planificación y supervisión. La plantilla estimuló a Narumi a confeccionar un plan de aprendizaje concreto y preciso en el que anotó sus objetivos, materiales y actividades. Además, el hecho

de que su plan fuera tangible le permitió consultarlo repetidas veces y usarlo como objeto de reflexión en su aprendizaje.

CONCLUSIÓN

Este artículo ha pretendido demostrar cómo los aprendientes, incluso aquellos que son producto de un sistema educativo tradicional, pueden estar dispuestos a “desarrollar un esfuerzo creativo” para mejorar y gestionar su aprendizaje. La predisposición de esos aprendientes a afrontar el reto de diseñar indicadores de autoevaluación, y la variedad de indicadores que desarrollaron, supone una motivación para los docentes que deseen adoptar enfoques de aprendizaje de idiomas más centrados sobre el aprendiente. Quizás las responsabilidades fundamentales de los docentes no sean sólo “poner en marcha EL PROCESO DE AUTORREGULACIÓN” (Tseng et. al, 2006) mediante el cual los estudiantes aprenden a gestionar su propio aprendizaje, sino también crear un entorno de aprendizaje favorable que favorezca esa acción.

REFERENCIAS

- Benson, P. (2001): *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow, Essex: Longman.
- Cotterall, S. & Murray, G. [en prensa]: "Enhancing metacognitive knowledge: Structure, affordances and self". *System* 37 (1).
- Coxhead, A. (1998): *An academic word list*. Occasional Publication Number 18, LALS, Victoria University of Wellington, New Zealand.
- Crabbe, D. (1993): "Fostering autonomy from within the classroom: The teacher's responsibility". *System* 21 (4), 443-452.
- Holec, H. (1981): *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Holec, H. (1985): "Self-assessment", en Mason, R. J. (ed.): *Self-directed learning and self-access in Australia: from practice to theory*. Proceedings of the National Conference of the Adult Migrant Education Programme, Melbourne, June 1984. Melbourne: Council of Adult Education, pp. 141-158.
- Kohonen, V. (1992): "Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education", en Nunan, D. (ed.) *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 14-39.
- Nation, I.S.P. (200): *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oscarson, M. (1989): "Self-assessment of language proficiency: rationale and applications". *Language Testing* 6: 1-13.
- Thomson, C. K. (1996): "Self-assessment in self-directed learning: issues of learner diversity", en Pemberton, R., Li, E.S.L, Or, W.W.F & Pierson, H.D. (eds.) *Taking control: autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong: University Press, pp. 77-91.
- Tseng, W., Dörnyei, Z. & Schmitt, N. (2006): "A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition". *Applied Linguistics* 27, 1: 78-102.