

La autoevaluación como parte de la nota semestral

ANA MARÍA DUCASSE
Universidad de La Trobe, Melbourne

Ana María Ducasse imparte clases de lengua en el programa de Español de la Escuela de Estudios Históricos e Europeos en la facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de La Trobe, desde 1997.

Resumen: La primera parte de este artículo incluye el marco teórico y los términos y evalúa el uso de la autoevaluación como herramienta para proporcionarle al estudiante algo más de control sobre el aprendizaje lingüístico. En la segunda parte se presenta un pequeño estudio que se centra en una clase de español a nivel avanzado en la universidad.

INTRODUCCIÓN

Cuando se escoge un nuevo tipo de evaluación no es sin mucha reflexión y preocupación por parte de la profesora para lograr servir las necesidades de los estudiantes igual que las de los profesores. A esto se debe el inicio de esta investigación en libros y artículos y consultando a especialistas en el tema, porque por lo general en el ambiente universitario la autoevaluación no se aplica.

Por lo general, la investigación hasta el momento sobre la autoevaluación ha tenido como objeto de estudio u observación la enseñanza a adultos que estudian inglés como lengua extranjera. En cambio este estudio explorativo considera el valor y la función de la autoevaluación desde las perspectivas del aprendiz y del docente en una clase de castellano. Este trabajo de campo queda delimitado por los temas que afloran de los resultados de la autoevaluación de un curso de un año en particular y consiste en un análisis de las respuestas a cuestionarios de respuesta abierta. Como conclusión, en la investigación que se ha llevado a cabo, se pone de manifiesto que la autoevaluación aporta beneficios a la enseñanza de la lengua.

Como punto de partida y enfoque la pregunta en que se centra este estudio es la siguiente: ¿Cuál es la función de la autoevaluación en el curso de español? Se hizo este estudio partiendo de la hipótesis de que la autoevaluación podría ayudar el aprendizaje lingüístico cuando los estudiantes son conscientes de sus problemas con respecto a sus destrezas lingüísticas y que los estudiantes serían más conscientes de su competencia como resultado de una autoevaluación basada en la reflexión sobre sus esfuerzos para aprender y mantener el idioma.

¿CUÁLES SON LOS ORÍGENES DE ESTE ESTUDIO?

La investigación y los resultados del empleo de la autoevaluación proceden, generalmente, de la enseñanza de inglés a adultos como lengua extranjera. Al definir la autoevaluación dentro del marco de un curso de lengua, el tema que se considera más importante es la

función de la autoevaluación como apoyo para el aprendizaje y la enseñanza de idiomas. Fuera del marco de la clase uno puede evaluarse a sí mismo usando, por ejemplo, el pasaporte que ha desarrollado el Consejo de Europa, basado en North (1996) el cual se encuentra en [CILT, the National Centre for Languages](#). Dejando a un lado la definición del término, en esta primera parte presento los varios criterios que los profesores y los alumnos usan para describir la capacidad lingüística en la autoevaluación y expongo varias razones por las que se recomienda usarla, los tipos de escala entre los que se puede escoger y, por último, en la segunda parte, el trabajo de campo hecho en una clase avanzada.

-

¿Qué es la auto evaluación?

La noción de autoevaluación en principio parece intrínsecamente contradictoria. Esto se debe al hecho de que la evaluación se entiende como una medida externa para calcular el éxito del estudiante en la consecución de una serie de objetivos. Surge entonces la pregunta de cómo podrían evaluarse los estudiantes de forma honesta y acertada. Todo el ámbito de la evaluación está plagado de definiciones que varían, se cruzan y se solapan, y la autoevaluación también tiene sus problemas de definición.

Si hubiera que escoger entre el ser objetivo y el ser subjetivo como dos paraguas figurativos de autoevaluación, rápidamente se le pondría el mote totalmente subjetivo como argumento y no se podría usar. El caso es que, aparte de tomar decisiones ellos mismos acerca de su nivel, los estudiantes no están preparados ni tienen formación profesional para hacerlo del mismo modo que los profesionales de la evaluación o los profesores que les enseñan. Esto podría causar problemas según quienes fueran los "interesados" en los resultados de tal evaluación. Como consecuencia, a nivel universitario, aunque se reconocen los beneficios, la autoevaluación que hacen los estudiantes no vale más que un 5% de la nota final.

Toda esta área, como comenta Olec (1985), necesita mayor clarificación porque la autoevaluación sirve para evaluación interna y se aplica con criterios específicos adaptados a cada situación. Se usa solamente, al enseñar y al aprender, como una herramienta más y no se debe confundir, en ningún modo, con una evaluación típicamente externa o para "certificar" cierto nivel de capacidad lingüística.

La gran diferencia entre evaluación como herramienta de aprendizaje y evaluación para una certificación externa es muy importante cuando se trata de definir la autoevaluación. Dado que se utiliza como ayuda a la enseñanza, no pone en peligro los niveles de cada curso ni rebaja o diluye la evaluación existente. Entonces, podríamos definir la autoevaluación como una herramienta que sirve para hacer resaltar las metas personales del estudiante y para identificar el progreso que éste hace a lo largo del curso. De este modo los estudiantes de idiomas toman una parte activa como evaluadores de su progreso y de la mejora de su

propia capacidad lingüística. Sus profesores esperan con curiosidad los resultados que los estudiantes presentan en su autoevaluación en particular porque los profesores y los estudiantes tienen criterios muy diferentes de juzgar el progreso lingüístico.

¿QUÉ CRITERIOS SE USAN PARA EVALUAR LOS NIVELES LINGÜÍSTICOS?

Al hablar de la autoevaluación hay que considerar los diferentes criterios usados para describir la competencia lingüística en el aprendizaje de segundas lenguas, que varían según los profesores, los alumnos del idioma o los hablantes nativos que no han estudiado formalmente su idioma. Los profesores y estudiantes tienen un acuerdo sobre el papel que juega cada uno en el proceso de la calificación, cada uno con su perspectiva y, por supuesto, cuando se trata de calificar, los profesores y los estudiantes tienen perspectivas diferentes. En clase los profesores aplican criterios bastante diferentes a los de una situación de examen, y esto se debe a razones pedagógicas y formación profesional. Intentan aumentar la confianza del estudiante y entonces los estudiantes reciben mensajes confusos. Si mejoran mucho en las destrezas auditivas, por ejemplo, reciben comentarios positivos de la profesora pero, en cambio, si el sábado siguiente intentan escuchar las noticias en español, se comparan con el mundo real y se sienten engañados por la retroalimentación que se les ha dado.

¿CUÁL ES LA PERSPECTIVA DEL ESTUDIANTE?

Los datos recabados en la investigación prueban que los estudiantes son severos en la autocrítica y quieren hablar de forma correcta y apropiada en cada situación. Así que cuando los estudiantes miden su progreso en gran parte lo hacen teniendo en cuenta la cantidad de errores gramaticales que ellos reconocen que hacen. Willing (1988) hace un estudio acerca de preferencias de estudio y encuentra que la mayoría de los estudiantes se preocupan mucho por hablar correctamente y por eso prefieren que se les corrija todo lo posible. Eso es impráctico en una clase, y por razones pedagógicas un profesor valora la capacidad de interactuar en un idioma por encima de cuán correcto sea lo que dice el estudiante.

Los estudiantes también juzgan su uso de las funciones en la interacción (tal como las expresan Alcorso y Kalantzis (1985). Lo cual hace suponer que son conscientes de los errores de interacción o errores culturales y no solo de errores gramaticales. En la investigación que realizaron preguntaron a los estudiantes si eran capaces o no de comunicarse en ciertas situaciones y concluyeron que los estudiantes tienen metas muy concretas determinadas por el mundo real en donde quieren interactuar en la nueva lengua que aprenden. Estas propuestas y conclusiones también las apoya Brindley (1984). Según éste los estudiantes se preguntan por ejemplo: ¿qué es lo que diría un hablante nativo?, ¿está bien dicho lo que digo?, ¿entiendo y me hago entender?, ¿es apropiado lo que digo en esta situación? El

beneficio de la autoevaluación para estos estudiantes autocríticos, que se hacen todo tipo de preguntas, es que sirve como un trampolín para arriesgarse cada vez más en la comunicación: a medida que analizan sus errores y su progreso hacia la meta, se corrigen y avanzan.

¿QUÉ BENEFICIOS APORTA LA AUTOEVALUACIÓN?

Aparte del hecho de que profesora y estudiantes tengan criterios diferentes y midan el progreso de maneras diferentes, y el concepto de "auto" evaluación resulte inevitablemente contradictorio, en realidad quedan muchas razones positivas para desarrollar y usar la autoevaluación con beneficios demostrables.

Por el lado positivo, Von Elek (1985), uno de los investigadores de autoevaluación cuyo campo queda reducido al de inmigrantes adultos aprendiendo sueco, observó que con este método:

1. Los estudiantes adquieren más responsabilidad de su propio progreso hacia un nivel más alto de competencia lingüística.
2. Se facilita el auto diagnóstico de puntos flojos y una visualización muy realista del nivel de sus destrezas por separado.
3. Los estudiantes pueden medir su nivel actual y compararlo con sus metas lingüísticas individuales.
4. La autoevaluación ayuda a incrementar el nivel de motivación para que los estudiantes lleguen al nivel de competencia deseable.

Según lo indicado en el primer apartado, si los estudiantes se autodirigen y toman la iniciativa de crear el mejor ambiente para aprender como evaluadores de su propia capacidad, también siguen haciéndolo cuando las clases terminan. Es un gran avance que beneficia a profesores y a estudiantes, como dice Dickinson (1987) en los resultados de una investigación que llevó a cabo en el área de auto instrucción.

Desde el punto de vista de la investigación que se ha llevado a cabo, se ha demostrado el beneficio que aporta la autoevaluación. Ya nos hemos referido al hecho de que la autoevaluación también beneficia al profesor: por un lado hace que los estudiantes sean muy conscientes de su propio progreso, poniendo de relieve sus dificultades individuales en aspectos diferentes (en particular grupos de niveles desiguales); y, por otro lado, también la autoevaluación rápidamente saca a la luz áreas problemáticas porque los estudiantes

mismos descubren su necesidad de ayuda gracias a ella. De una manera funciona como si fuera un diagnóstico continuo para incursar las clases, lo que supone que, si se utiliza adecuadamente, sirve como herramienta didáctica para planear y repasar. Por último, el interés de los estudiantes en su evaluación también contribuye a un ambiente personalizado que reconoce al estudiante como único en sus necesidades. Es de especial interés durante el primer año de universidad, donde se ayuda más a los estudiantes a que se adapten a la vida universitaria.

¿CUÁLES SON LAS HERRAMIENTAS DESARROLLADAS PARA LA AUTOEVALUACIÓN?

Una vez comprobados los beneficios de la autoevaluación pasamos a exponer algunas de las herramientas que ya han sido utilizadas: pruebas autocorregidas (Dickinson 1987), listas compiladas por los estudiantes (Clark 1987a), cuestionarios (Oskarsson 1984) y baterías de pruebas autoadministradas (Von Elek 1985). Por su parte Blanche (1988) tiene un resumen de otros tipos de autoevaluación para evitar de enumerar aquí todos. Con el objetivo de delimitar nuestro campo, dentro de los confines de este estudio se presentarán brevemente sólo los que se han aplicado a los estudiantes avanzados de la clase de español que es objeto de este estudio.

En orden cronológico nuestra investigación consiste en unos cuestionarios abiertos y a unas escalas de evaluación. Estas escalas y cuestionarios de tipo abierto se usan con fines exploratorios y explicativos.

Las escalas son la forma más común de autoevaluar y Underhill (1987) las divide en dos categorías: las escalas definidas y las indefinidas o bien las escalas generales y las específicas. Las no definidas solo tienen definidos el punto máximo y el mínimo de la escala. No existen descriptores para la competencia lingüística en los distintos puntos a lo largo de la escala como se puede observar en el pasaporte lingüístico ya mencionado. Las escalas usadas en este estudio son en algunos casos escalas específicas cuando solo se aplicaba a la capacidad del estudiante en una destreza en particular como, por ejemplo, el uso correcto de los pronombres relativos o, a veces, son escalas generales que describen la capacidad lingüística en términos generales como, por ejemplo, la comprensión global de un tema. El razonamiento, tras la selección entre las alternativas, estuvo influido enormemente por la consideración del tiempo disponible. Pero también se tuvo en cuenta lo que tardan los estudiantes en leer todo el material y también comprenderlo en una situación de evaluación.

Tras este resumen de la selección de opciones que brinda la autoevaluación como herramienta didáctica para la enseñanza de ELE procedemos, a continuación, a presentar los resultados de un pequeño estudio a nivel de aula de ELE con la finalidad de descubrir la opinión de los estudiantes acerca del valor de la autoevaluación como herramienta que

favorece el aprendizaje lingüístico.

SEGUNDA PARTE

Este estudio exploratorio trata de observar la función y el valor de las autoevaluaciones además de la percepción que los estudiantes tienen de ella. El tamaño reducido del estudio se debe al pequeño número de estudiantes que se observó a lo largo de dos semestres. No queda explicado aquí que la idea del estudio proviene del hecho de que, como profesora en una asignatura de español avanzado, surgió la posibilidad de que un pequeño porcentaje de la evaluación se podría dedicar a la auto evaluación.

¿QUIÉN HAY EN ESTA CLASE?

El perfil de la clase es interesante, -e intimidante- por las características poco homogéneas y a primera vista las necesidades muy diversas. del grupo. El alumnado se compone de 20 estudiantes (4 chicos y 16 chicas) que están matriculados en el nivel avanzado tras haberse presentado a una prueba de nivel. De los veinte, cuatro han hecho intercambios en países latinos. Siete de ellos tienen, al menos, un hispanohablante en la familia. Dada la variedad, es imprescindible tener una herramienta con la cual cada alumno pueda medir su progreso personal basándose en los objetivos de sus necesidades lingüísticas. Dos estudiaron ELE en Francia, cuatro son de origen latino, una estudió español con los chilenos de la Iglesia Católica en Lapona, una es de familia china que emigró primero a Argentina y de allí vino a Australia y la última aprendió en Latinoamérica en su proyecto de investigación. El resto tiene el nivel de español correspondiente a la clase avanzada.

Desde el punto de vista lingüístico entran al curso con "bagaje" diverso pero como camaleones todos encajan bien en el sistema de enseñanza de la clase avanzada. Hago estas observaciones con fin de demostrar el hecho de que, como se verá, tanta variedad de experiencia lingüística no afecta la percepción del uso de la autoevaluación en el estudio.

¿CÓMO SE HACE?

A principios de curso se les explica a los estudiantes que hay un componente de autoevaluación, al final del primer semestre, y que se trata de reflexionar sobre el progreso que hacen y sobre sus propios métodos de estudio, usando todos sus trabajos corregidos como punto de partida. Se acuerda una fecha a finales del semestre, y entonces los estudiantes llevan sus trabajos a clase con listas de errores o resúmenes de sus propias faltas. Se les recuerda a los estudiantes que hay comentarios prácticos escritos por los profesores en distintos trabajos que se han corregido, y ellos logran recopilar sus puntos fuertes y débiles.

Las instrucciones para la presentación de la autoevaluación se escribieron en la pizarra y se les dio a los estudiantes un mínimo de tiempo para que contestaran. El trabajo consistió en una batería de preguntas para que los estudiantes se expresasen acerca de la autoevaluación. Se hicieron las siguientes tres preguntas:

1. ¿Cómo aprendiste español?
2. ¿Cómo mantienes el idioma?
3. ¿Cuáles son tus mayores faltas?

Así, mientras contestaban, iban formulando sus ideas personales acerca de sus experiencias de aprender un idioma, sus errores y como habían tratado de remediar sus dificultades lingüísticas durante el aprendizaje a lo largo del semestre.

Al entregar el trabajo se les dio un 5% de la nota semestral por completarlo. A los estudiantes que habían hecho el esfuerzo de mirar sus correcciones y habían escrito con franqueza reflexión se les dio una calificación más alta puesto que había un porcentaje de la nota final basada en la autoevaluación. Se pensó que así, al formar parte de la nota, el estudiante desde el principio acordaría la importancia necesaria a su autoevaluación y la haría con más esfuerzo.

Las primeras preguntas se formularon para informar sobre el cómo pensaban que aprendieron y cómo mantenían el idioma. Tal y como hay que hacer cuando los datos son cualitativos, las respuestas a estas preguntas, y a las siguientes, se clasificaron en secciones que surgieron de los propios comentarios de los estudiantes.

1. ¿CÓMO APRENDISTE EL ESPAÑOL?

Las respuestas a la pregunta ¿cómo aprendiste español? se separan en seis categorías repartidas entre las cuatro destrezas. Como se ve en la primera tabla la distribución de los diferentes métodos para aprender que empleó la clase fue la siguiente: contacto regular con el idioma (15%) de los estudiantes, actividades culturales (10%) escuchando música y viendo cine y televisión (20%), hablando (25%), leyendo (25%) y por último escribiendo (5%).

Esta distribución nos indica que los estudiantes se sienten conectados con el idioma en formas diferentes. Por supuesto nadie mencionó un libro de gramática, un libro de texto, ni siquiera el diccionario o una lista de verbos. Aunque a lo mejor los habían usado, no los consideraban útiles ni óptimos para aprender un idioma. Sin duda las respuestas que dan están basadas en la intuición profunda que tienen acerca de cómo aprenden porque no es

estudio empírico del aprendizaje de un segundo idioma. Lo que expresan es cómo perciben ellos que aprenden un idioma. Como pregunta preliminar es importante porque, aun si no están evaluando su propio nivel, deben pensar cuál es la mejor forma de aprender para ellos antes de evaluar cuánto han aprendido.

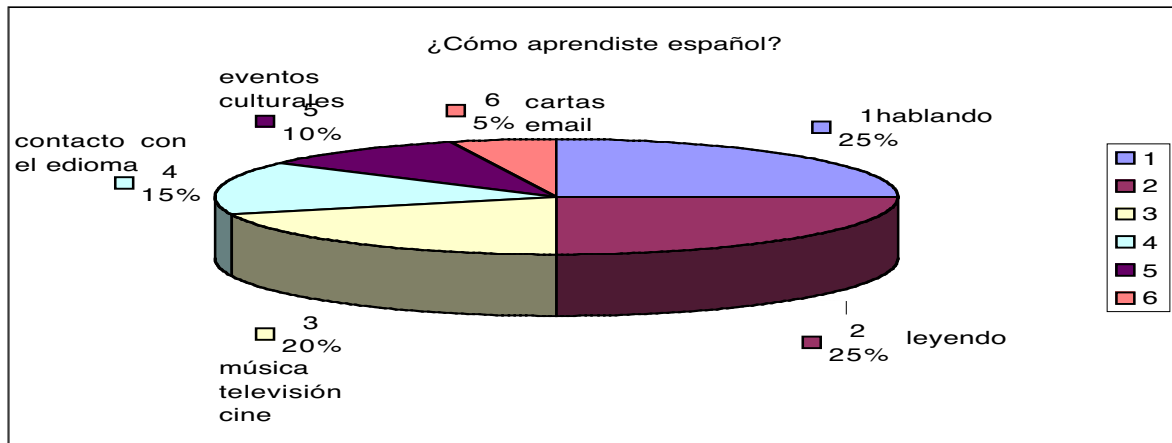


Tabla 1

2. ¿CÓMO MANTIENES EL IDIOMA?

Las respuestas a la pregunta ¿cómo mantienes tu español? se dividieron en cinco partes: haciendo tareas de la universidad lo pusieron el 15% de los estudiantes, viajando (10%), con amigos y familia (30%), leyendo libros y periódicos y usando Internet (25%) y, por último, escuchando las noticias en la radio y en la televisión y viendo películas (20%). Resulta interesante que quede repartido por un lado entre actos sociales como son viajar, ver a la familia y también ver películas o la televisión y por el otro actos menos interactivos como estudiar y leer.

Estos datos cualitativos sirven para informar nuestros métodos de enseñanza y evaluarlos con respecto a las maneras en que piensan que pueden mantener el idioma fuera de la universidad. Los datos aquí son de interés porque demuestran como los estudiantes practican en una variedad de destrezas fuera de la clase. Da apoyo, y es más, convalida los métodos de enseñanza de lenguas, que siguen los cambios provocados por investigación en lingüística aplicada, que suelen reflejar esta variedad en sus cursos.

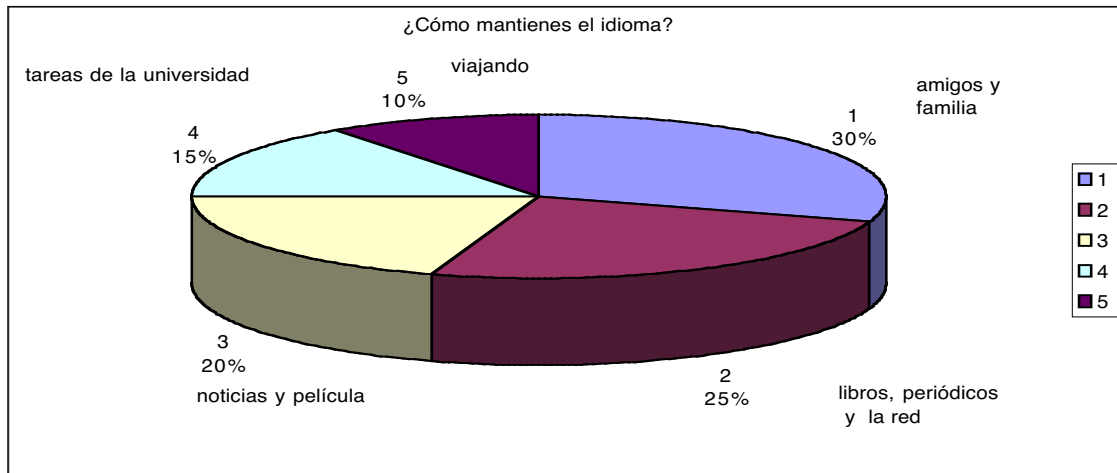


Tabla 2

3. ¿CUÁLES SON TUS MAYORES DIFICULTADES?

Las respuestas a la tercera pregunta "¿cuáles son tus mayores dificultades?" se reparten en cinco. Sin duda el problema más grande que ellos identifican es la ortografía, incluida la acentuación (45%) que, en efecto, tiene fácil remedio y no es una dificultad grave del punto de vista de la comunicación oral en un idioma. La pronunciación (15%) y los problemas comunicativos que vienen de hablar inglés (15%) también los pudieron identificar. Los otros dos problemas que identifican son no saber conjugar los verbos (20%) ni usar las preposiciones (5%). Estos elementos de querer aprender la lengua en su forma correcta son problemas mucho menos graves que en otras clases (de principiantes, por ejemplo), donde el problema es proporcionalmente más grande.

La división de la tabla indica al profesor qué puede enfocar en sus correcciones y en algo de material para la clase. Se ve lo que de hecho ellos piensan que necesitan como por ejemplo estudiar las formas de los verbos (porque reconocen que las necesitan). Lo que posiblemente resulta bastante sorprendente es que, aunque sean de nivel avanzado les falta confianza para hablar. Teniendo en cuenta que los estudiantes no se sienten muy capaces tampoco cuando no saben deletrear en el idioma, sobre todo si son de origen hispano, esta podría ser una de las razones por las que hacen el curso, o sea para mejorar y tener más confianza en sí mismos.

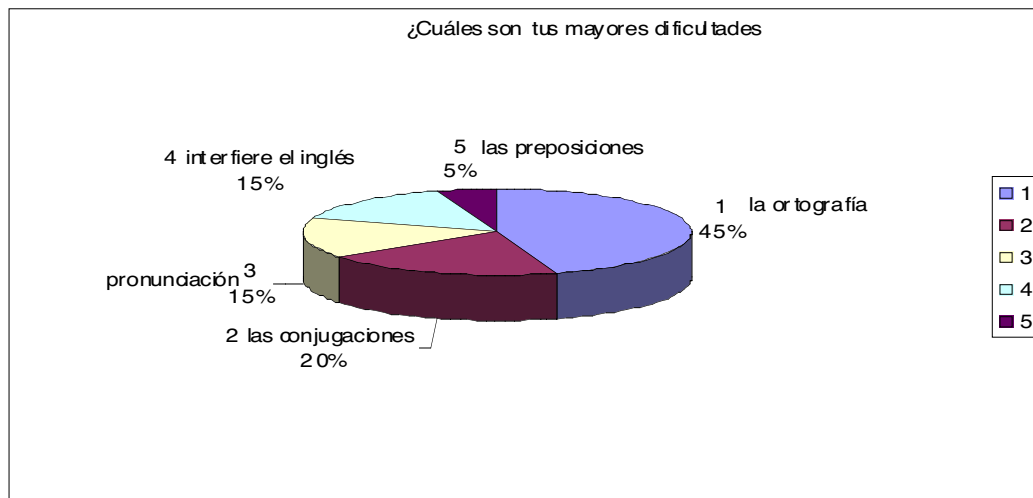


Tabla 3

¿PARA QUÉ TE SIRVIÓ HACER LA AUTO EVALUACIÓN?

La última de estas preguntas, en la que se les pide a los estudiantes que digan para qué les sirvió la autoevaluación, está incluida para aclarar lo que habían escrito anteriormente en las otras preguntas y sacar a la luz propiamente su percepción de la autoevaluación como herramienta.

Para tener una idea de cómo percibían los estudiantes la autoevaluación que habían completado al terminar el semestre anterior, en el segundo semestre, en la primera clase, se les hizo la siguiente pregunta abierta acerca de la autoevaluación: ¿para qué te sirvió la autoevaluación?

Las respuestas se dividen en cinco partes. Se encontró que casi la mitad de las respuestas (45%) dieron como resultado de la evaluación su intención de cambiar la manera en que estudiaban. Otros expresaron que sentían que tomaban más responsabilidad por sus estudios (10%), y se habían dado cuenta de que eran capaces de identificar sus puntos débiles (20%) y que analizando e identificado los problemas se llegaba más rápido a corregir y mejorar. Otros dijeron que se habían dado cuenta de lo que les hacía falta hacer para mejorar su español (20%) Una pequeña minoría hizo el comentario que ya habían cambiado sus hábitos, veían más las noticias y películas en español y escuchaban más la radio (5%)

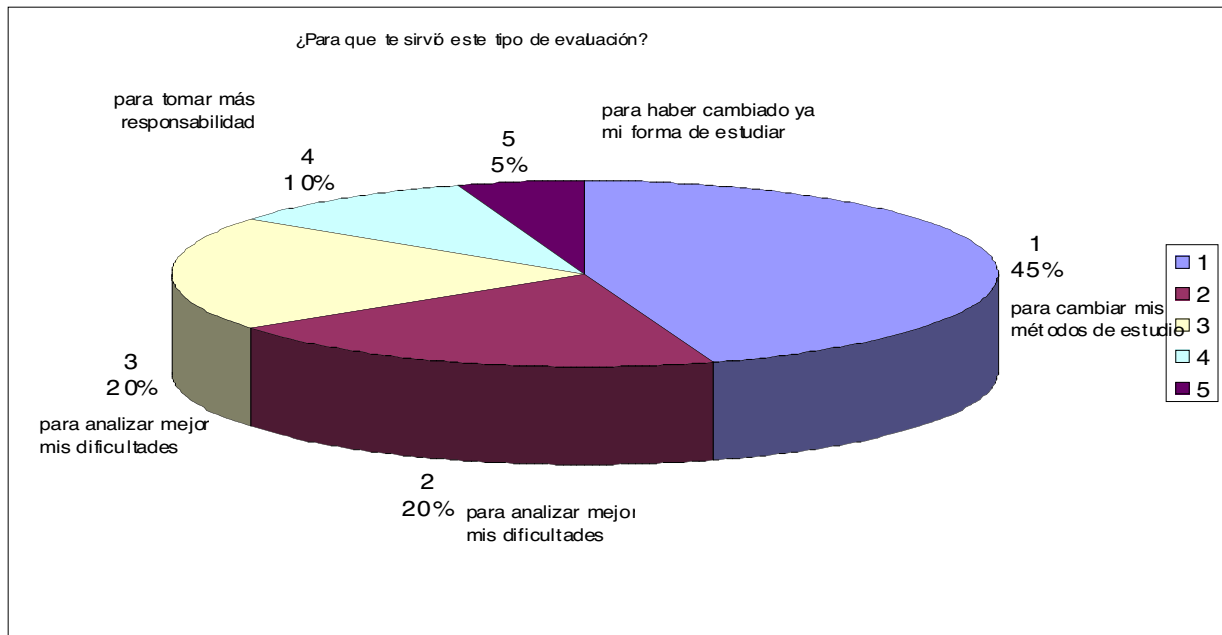


Tabla 4

De los datos se ha visto cómo aprenden y mantienen el idioma, cuáles son las dificultades y para qué piensan que sirve la autoevaluación. Mencionamos que fue un proyecto de dos semestres, pero no se abarca aquí la investigación cuantitativa porque queda fuera de los límites del estudio. Incluyo un resumen que sirve de conclusión para cerrar el tema.

En el segundo semestre los estudiantes indicaron, en cada pregunta de las pruebas de gramática que hacían, si pensaban que la tenían correcta o no. Al final ponían un número del 1 al 10, en una escala indefinida, para indicar cuánto pensaban que habían entendido del tema. La intuición suya tenía alta correlación con los resultados de las pruebas. Si habían entendido bien y se ponían de autoevaluación un 7/10 también la nota de la prueba salía con un margen mínimo de diferencia. Esto respalda las respuestas que dan en la primera parte del estudio que se presenta aquí: su intuición es relativamente "acertada".

En un panorama más amplio este estudio conecta con otros trabajos en este campo y resulta interesante ver que se sacaron algunas conclusiones similares a las de una investigación sueca más amplia realizada en Suecia por von Elek (1985) cuyos resultados mencionan la responsabilidad y el diagnóstico personal como lo más importante para los adultos. Para contestar la pregunta inicial del estudio: ¿cuál es la función de la autoevaluación en el curso de español? cabe decir que en este curso, como resultado, los estudiantes tomaron responsabilidad por su propio progreso hacia un nivel más alto de competencia lingüística como resultado de un proceso de autoevaluación.

Con un estudio tan pequeño la ventaja es que se ven los detalles y la cara humana de los estudiantes pero su "validez" puede cuestionarse por el reducido tamaño de la población

investigada. Se admite que los datos cualitativos simplemente nos sugieren que la introspección y cuestionamiento de sus hábitos personales de estudiar sirvieron como forma de mejorar su aprendizaje lingüístico.

Los estudiantes han tomado responsabilidad, que es una ventaja enorme y muy positiva. Es, a lo mejor, lo que se necesita para inspirar a los estudiantes de primer año que vienen con el choque de haber salido del colegio, donde se hacen varios borradores antes de entregar una tarea. Es de esperar que estudien mejor ahora que saben sus puntos fuertes y, débiles y como resultado, saquen mejores notas y como posible consecuencia la retención de estudiantes podría ser más alta.

CONCLUSIÓN

Se ha visto que, en el contexto de un curso avanzado de lengua en la universidad, según los estudiantes mismos, la autoevaluación ha servido para que ellos sean más conscientes de sus capacidades lingüísticas y tomen decisiones con respecto a su meta lingüística.

¿Es significativo como resultado? Es de esperar que se use más la autoevaluación para motivar a los estudiantes para que cada uno mida su propio progreso y como base para más una investigación más amplia en el futuro. Teniendo en cuenta los resultados de este proyecto, los profesores de clases avanzadas, con grupos pocos homogéneos, podrían considerar la idea y aplicarla a su contexto con fines de conocer mejor las ideas de sus estudiantes acerca de cómo aprendieron y cómo perciben ellos mismos que aprenden. Me arriesgaría a proponer que, aunque los profesores de idiomas estén de acuerdo con emplearla, es difícil de lograr que lo que hagan en situaciones de enseñanza muy rígidas y controladas.

En el futuro se podrían realizar nuevos estudios que podrían considerar la comparación del progreso lingüístico de dos grupos controlados: para averiguar, con pruebas al principio y al final del curso, si aquellos que usan la autoevaluación verdaderamente se motivan y aprenden más que los que no la usan. Falta ver si en el futuro hay forma de comprobar si esta actividad provoca mejoramiento lingüístico o no, aparte de motivarlos.

Como última observación cabe añadir que los datos recogidos ofrecen alternativas para que los estudiantes cambien de hábito por su propia voluntad y brindan razones para incorporar la autoevaluación en un curso de lengua de adultos con efectos positivos.

REFERENCIAS

Alcorso, C. & Kalantzis, M (1985): *The learning process and being a learner in the AMEP.*

- Blanche, P. (1988): SA of Foreign Language skills: implications for teachers and researcher. *R.L.C. Journal* 19, 1.
- Brindley, G. (1984): *Needs analysis and objective setting in the Adult Migrant Education Program: a report by the N.S.W. Adult Migrant Education Program for the Joint Commonwealth/States Committee on the A.M.E.P.*
- Clark, J. L. (1987a): Classroom assessment in a Communicative Approach. *British Journal of Language teaching*, 25,1.
- Dickinson, L. (1987): *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olec, H. (1985): SA, en R. Mason (ed.).
- Lee, Y.P., C.Y.Y. Fok, R Lord and G. Low (eds.) (1985): *New Dimensions in Language Testing*. Oxford: Paragon.
- Mason, R. (ed.) (1985): *Self-Access and Self-Directed Learning in Australia*. Melbourne Council, Pergamon.
- North, B. (1996): The development of a common framework scale descriptors of language proficiency based on a theory of measurement, en: A. Huhta et al (Eds) *Current developments and alternatives in language assessment- Proceedings LTRC 96*, Tampere.
- Oskarsson, M. (1984): *Self-assessment of Foreign Language Skills*. Strasbourg: Council of Europe.
- Underhill, N. (1987): *Testing spoken language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Von Elek, T. (1985): A Test of Swedish as a second language: an experiment in self-assessment, en Y.P. Lee et al. (eds).
- Willing, K. (1988): *Learning Styles in Adult Migrant education* (ed.) David Nunan.