LA TRANSPARENCIA DE CRITERIOS Y LA RETROALIMENTACIÓN COMO RECURSOS PARA LA AUTOEVALUACIÓN DE PRODUCCIONES ESCRITAS EN E/LE EN CONTEXTO UNIVERSITARIO

Sonia Bailini
Università Cattolica del Sacro Cuore

1. Introducción

El marco teórico general en que se inserta el proyecto piloto de autoevaluación que se presenta en esta comunicación es por un lado el del desarrollo de la autonomía del aprendiz como forma de control del propio proceso de aprendizaje (Holec, 1981, 1988 e 1990; Picó 1990; Bosch 1996; Benson y Voller 1997); y, por otro, el del enfoque constructivista aplicado al aprendizaje de lenguas extranjeras (Martín Peris 1999; Esteve y Arumí 2004; Ros i Solé y Truman, 2005). Según este enfoque la interacción alumno/profesor se percibe como motor del aprendizaje y, en el caso específico de la autoevaluación de producciones escritas de aprendices italianos de español como lengua extranjera en contexto universitario, nos referimos a una interacción alumno/profesor orientada a la mejora de la calidad de la evaluación a través de dos recursos básicos: la negociación de los criterios de evaluación y una retroalimentación que obligue al alumno a reflexionar sobre sus errores y por ende a activar estrategias cognitivas para prevenirlos y/o solucionarlos. De acuerdo con Boud (1995: 207) opinamos que "hay que considerar la autoevaluación una actividad de aprendizaje y un ejercicio de evaluación al mismo tiempo" y que puede convertirse en un recurso rentable no sólo para averiguar qué percepción tiene el alumno de su rendimiento con respecto a lo que se le exige en un examen, sino también para fomentar el aprendizaje a largo plazo. En esta perspectiva la evaluación no debería limitarse a la función de control de los contenidos y destrezas adquiridos, sino también poner énfasis en la función pedagógica, es decir brindarle al alumno instrumentos que le permitan controlar su proceso de aprendizaje.

La universidad italiana se caracteriza por tener un sistema de evaluación prevalentemente sumativo y subjetivo. Normalmente el aprendiz es un sujeto que no participa en el proceso de evaluación y a menudo tiene una idea vaga de los criterios con que se evaluará su examen. Al alumno se le permite rechazar la nota si no está satisfecho con su resultado y repetir el examen en otra convocatoria. Desde nuestro punto de vista este sistema tiende a asignarle más valor al resultado dejando de lado tanto el proceso que lo ha permitido como el control del aprendiz mismo sobre ese proceso: lo que vale es la nota y cuanto más alta y con menor esfuerzo mejor. Es cierto que una evaluación exclusivamente sumativa es más sencilla de gestionar, sobre todo cuando se trabaja con números relativamente altos de alumnos, el personal docente es limitado, el plan de estudios establece la modalidad del examen y el calendario académico impone tiempos de corrección breves entre una convocatoria y otra. Sin embargo, creemos que estas dificultades prácticas se pueden superar garantizando al mismo tiempo una evaluación que aúne características sumativas y formativas y, sobre todo, que involucre a los alumnos enseñándoles a ser críticos hacia su propio trabajo y a tomar un papel activo en el proceso de evaluación. El reto de la experiencia didáctica que se presenta a continuación ha sido precisamente el de compaginar un sistema de evaluación opaco, autoritario y unidireccional con uno más transparente, colaborativo y bidireccional en el respeto de los límites institucionales de la evaluación formal universitaria.

2. Descripción del proyecto

El proyecto de autoevaluación que presentamos se planteaba tres objetivos básicos:

1) involucrar a los alumnos en la elaboración y negociación de los criterios con que se evaluaría un examen escrito de lengua y lingüística española que preveía contenidos teóricos y prácticos;
2) aplicar los criterios elaborados y comparar los resultados de la evaluación del profesor con los de la autoevaluación de los alumnos para ver en qué medida la transparencia de los criterios y la práctica de la autoevaluación podían influenciar la percepción tradicional de evaluación de un examen.
3) sensibilizar al alumno frente a la utilidad de la retroalimentación como recurso rentable no sólo para la autoevaluación sino también para mejorar el control sobre el proceso de aprendizaje a través de la toma de conciencia de los errores.

El curso al que se ha aplicado este modelo de evaluación se llama *Técnicas expresivas de la lengua española* y se imparte en el primer año del segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Lingüísticas y Literaturas Extranjeras de la Università Cattolica del Sacro Cuore[1]. Los alumnos que acceden a este curso tienen un nivel de competencia comunicativa correspondiente al C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. El curso consta de 30 horas teóricas más 20 de prácticas y se centra en la discriminación de la variación lingüística en español, sobre todo en sus dimensiones diatópicas, diafásicas, diamésicas y diastráticas y en el trabajo de análisis, producción y traducción inter- e intralingüística de distintas tipologías textuales, con miras a consolidar la competencia discursiva ahondando a menudo en las técnicas de composición escrita. El plan de estudios prevé que este curso se convalide con un examen escrito que incluya tanto preguntas de carácter teórico como ejercicios prácticos de análisis y manipulación textual.

La experimentación se ha llevado a cabo con 46 alumnos, que representan aproximadamente el 50% de los matriculados en lengua española en el primer año del segundo ciclo[2] y que corresponden a los que asistían a clase regularmente, ya que ninguno de los cursos de la Facultad de Ciencias Lingüísticas y Literaturas Extranjera de la Università Cattolica prevé la asistencia obligatoria.

El proyecto de evaluación se ha llevado a cabo en dos etapas con instrumentos, modalidades y tiempos diversos. La primera etapa, que tuvo lugar *durante el curso*, se desarrolló en tres fases:

a. suministración de un cuestionario de cinco preguntas abiertas en el que se les pedía a los alumnos qué opinaban de los exámenes, cómo reaccionaban normalmente en el momento en que se les devolvía un examen, qué tipo de explicaciones solían pedir sobre la modalidad de evaluación, qué utilidad tenía conocer los criterios de evaluación y al final se les pedía que hicieran una lista de criterios que ellos emplearían para evaluar los contenidos del curso. Modalidad de trabajo: individual, de forma anónima. Duración: 30 minutos.
b. comparación de los criterios de evaluación propuestos por la profesora con los propuestos por los aprendices y negociación de los mismos (Cfr. Tabla 4). Los criterios de evaluación están divididos en tres apartados: 1. criterios generales (organización del tiempo y orden en el editing; corrección morfosintáctica y ortográfica); 2. criterios para evaluar las preguntas teóricas sobre los contenidos del curso (pertinencia y grado de informatividad de las respuestas, coherencia, cohesión) y, 3. criterios para evaluar las preguntas prácticas de análisis y manipulación textual. Cada criterio va acompañado de una descripción detallada de lo que incluye y de una escala numérica que indica el peso específico atribuido a ese criterio dentro del total de la prueba. La puntuación total está organizada en 31 puntos según el sistema italiano que prevé un mínimo de 18/30 para

[1] Un agradecimiento especial va a mis compañeras Michela Craveri y María Campos por su valiosa colaboración en la recogida de datos.

[2] En la Università Cattolica, desde que se abrió el segundo ciclo universitario de la Carrera de Ciencias Lingüísticas y Literaturas Extranjeras en el año académico 2004/2005, los matriculados en lengua española pasaron de 7 a poco menos de 100 en el año 2006/2007. De ahí la necesidad de encontrar formas de evaluación practicables con números potencialmente altos.

aprobar y un máximo de 30/30; 31/30 indica "cum laude". Modalidad de trabajo: en grupos de 4/5 personas. Duración: 1 hora.

c. aplicación de los criterios negociados a través de una simulación de corrección con pruebas de alumnos del curso anterior y sucesivo reajuste de las escalas de evaluación de algunos criterios. Definición del tipo de retroalimentación que había que usar en la corrección y elaboración de un micro-código icónico de indicación de los errores que preveía también breves comentarios al lado de cada respuesta. Ejemplos: ☺ ¡Muy bien!; 😐 "No me convence" + comentario; ☹ "No está bien" + comentario y sugerencias para mejorar la respuesta. Modalidad de trabajo: en el momento de la corrección, individual; en el momento de la puesta en común de los resultados de la evaluación, en grupos; en el momento del reajuste de los criterios, en plenum. Duración: 2 horas.

La segunda etapa del proyecto tuvo lugar *después del examen* y estuvo organizada en tres momentos:

a. corrección de las producciones escritas por parte del profesor según los criterios y el código de indicación del error negociados de antemano y proporcionando retroalimentación tanto para las respuestas positivas como negativas. De acuerdo con los estudios más recientes sobre el tipo de retroalimentación más eficaz (Ferris et al. 1997 y 2001; Chandler 2003; Brown 2005; Bitchener et al. 2005; Mackey 2006,) se ha optado por un tipo de feedback indirecto, es decir que no se brindan las soluciones a las respuestas ni se corrigen los errores, sino que sólo se evidencian con un comentario personalizado en forma de sugerencia, pregunta o breve esquema de como hubiera tenido que ser la respuesta: el objetivo de este tipo de retroalimentación es obligar al alumno a revisar su examen empleando la retroalimentación ofrecida por el profesor como pista para la autocorrección y la posterior autoevaluación. Otro aspecto que nos ha orientado a elegir este tipo de retroalimentación es el número potencialmente alto de alumnos: un feedback directo, es decir con corrección del error, o excesivamente detallado supondría una inversión de tiempo no proporcional al efecto deseado, como demuestran los estudios de Kepner (1991) y Ferris et al. (2001) entre otros. Hemos optado por una retroalimentación personalizada, puntual y comprensible para el aprendiz en el intento de compaginar la voluntad de mostrar atención hacia la tarea individual sin sobrecargar al profesor con un trabajo de corrección demasiado abrumador. Hay que subrayar, además, que se trata de una prueba en la que, en la parte teórica, se les pide que redacten en español textos de carácter expositivo/argumentativo sobre temas de lingüística mientras que en la parte práctica tienen que solucionar ejercicios de análisis y manipulación textual: la corrección en forma de breve comentario y pequeños símbolos es más adecuada para este tipo de exámenes ya que permite ir al grano de forma más inmediata y es visualmente fácil de identificar.

   La nota final del profesor no se apuntaba en la hoja del examen, sino en una ficha aparte, indicando la puntuación atribuida por cada uno de los criterios (cfr. Tabla 1). Corrección de cada examen: aproximadamente 20/30 minutos. Sucesivamente, el profesor completaría la segunda columna de la ficha con los datos recogidos de la autoevaluación del alumno.

Tabla 1 – Ficha de evaluación del profesor

ALUMNO:			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	**ESCALAS DE EVALUACIÓN**	**EVALUACIÓN PROFESOR**	**AUTOEVAL. ALUMNO**
Organización del tiempo y orden en el editing	De 0 a 3		
Corrección morfosintáctica y ortográfica	De 0 a 3		
Pertinencia y grado de informatividad de las respuestas	De 0 a 6		
Coherencia	De 0 a 5		
Cohesión	De 0 a 3		
Capacidad de análisis textual	De 0 a 5		

Capacidad de manipulación textual	De 0 a 5		
Originalidad	De 0 a 1		

b. devolución del examen y autoevaluación individual por parte de los alumnos a la luz de la retroalimentación ofrecida por el profesor y aplicando los criterios de evaluación negociados. Los alumnos tenían que apuntar sus juicios en otra ficha (cfr. Tabla 2). Duración: 20 minutos.

Tabla 2 – Ficha de autoevaluación del alumno

ALUMNO:		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	**ESCALAS DE EVALUACIÓN**	**PUNTUACIÓN de la AUTOEVALUACIÓN**
Organización del tiempo y orden en el editing	De 0 a 3	
Corrección morfosintáctica y ortográfica	De 0 a 3	
Pertinencia y grado de informatividad de las respuestas	De 0 a 6	
Coherencia	De 0 a 5	
Cohesión	De 0 a 3	
Capacidad de análisis textual	De 0 a 5	
Capacidad de manipulación textual	De 0 a 5	
Originalidad	De 0 a 1	

En esta fase se les distribuía a los alumnos también un cuestionario final con tres preguntas abiertas en el que se les preguntaba 1. cuál había sido su reacción al ver los errores señalados por la profesora; 2. qué utilidad podría tener reflexionar sobre sus errores y 3. que hicieran un comentario razonado sobre el método que se había empleado para evaluar el examen. Tanto la revisión del examen como las respuestas al cuestionario se llevaban a cabo de forma individual; el cuestionario era anónimo. Duración: 15 minutos.

c. Al momento de autoevaluación individual seguía una breve interacción cara a cara de cada alumno con el profesor en la que se comparaban y comentaban los resultados de ambas evaluaciones motivando las respectivas decisiones. La nota final que se registraba era la que había asignado el profesor no sólo en el respeto de las normas institucionales de evaluación en la universidad sino sobre todo por su papel de experto en la evaluación y garante de su validez y fiabilidad frente a la nota del alumno-novato autoevaluador. Como veremos más adelante, en la mayoría de los casos los alumnos se habían autoevaluado con una nota más baja con respecto a la del profesor: no negociar la nota final representaba por lo tanto una especie de "paracaídas" para los alumnos que habían sido demasiado severos consigo mismos y un "ancla" para los que habían sido demasiado indulgentes. De hecho el objetivo de la introducción de la autoevaluación no era negociar la nota ni delegar al alumno una tarea institucionalmente correspondiente al profesor, sino ayudarle a entender el porqué de tal evaluación y entrenarlo a la reflexión crítica sobre su trabajo para que tomara conciencia de sus potencialidades y de sus límites.

3. Análisis de los resultados

Los datos que se analizan en este trabajo son parciales y se refieren tan sólo a 36 alumnos de los 46 involucrados en el proyecto, es decir a los que ya se han presentado al examen de Técnicas Expresivas; los datos finales estarán disponibles en marzo de 2008, cuando se hayan recogido los datos correspondientes a las últimas tres convocatorias de octubre 2007 y de enero y febrero 2008. En aquel momento será posible elaborar los últimos datos relativos a los alumnos que han participado en todas las etapas del proyecto (10 de los cuales todavía no se han presentado al examen) y eventualmente involucrar a los que no asistieron a clase sólo en la parte de autoevaluación y luego comparar los resultados de la autoevaluación de los que elaboraron y negociaron los criterios y simularon su

aplicación durante el curso con los de los que no lo hicieron para ver si los desajustes se deben más a incomprensión o inexperiencia en la aplicación de los criterios de evaluación o más bien a factores psicológicos ligados a la personalidad del alumno y a sus convicciones y creencias acerca de los exámenes.

El primer cuestionario suministrado apuntaba a medir la percepción general de los alumnos con respecto a los exámenes, a sensibilizarlos hacia una modalidad de evaluación formativa y a involucrarlos en la elaboración de criterios de evaluación. Se han recogido 46 cuestionarios de cuyo análisis surgen las siguientes consideraciones: en relación con la primera pregunta, en la que se pedía una opinión general acerca de los exámenes, el 39% de los alumnos considera que los exámenes sirven para dar cuenta de su nivel de preparación; sin embargo, de este 39% el 22% opina que los exámenes son útiles sólo para el profesor mientras que el 17% los considera una oportunidad para ponerse a prueba y averiguar lo que ha aprendido. El 17% del total de los alumnos entrevistados cree que los exámenes escritos son una manera reductiva de evaluar y sostiene que los exámenes deberían prever también una prueba oral. Esta afirmación se inserta dentro de una polémica interna a la universidad italiana, en la que la mayoría de los exámenes son orales. En este caso específico se refieren a la modalidad del examen de Técnicas Expresivas de la Lengua Española, que pasó –por decisión de la Facultad- de oral a escrito para poder evaluar de manera más conforme también la parte práctica: los alumnos contestan el hecho de que se haga por escrito también la parte teórica. Estas respuestas se desvían de la visión de conjunto acerca de la percepción de los exámenes sobre la que se pide una opinión en el cuestionario y por lo tanto no son significativas para nuestro análisis ya que se fijan tan sólo en la modalidad de ejecución de un examen concreto. Con referencia a los exámenes en general el 11% lamenta la falta de criterios uniformes de evaluación, el 22% se limita a afirmar que los exámenes "son muy específicos" y un 11% no da ninguna opinión. En relación con la segunda pregunta, que sondeaba la reacción frente al resultado de un examen, el 85% de los alumnos ha declarado que cuando le devuelven un examen trata de explicarse el porqué de la nota que ha sacado; el 9% ha declarado que si ha aprobado se fija en la nota sin más y un 6% afirma que si no ha aprobado ni se fija en las correcciones. Con respecto a la tercera pregunta acerca del tipo de explicaciones que los alumnos normalmente piden sobre la modalidad de evaluación, el 39% declara que no suele pedir ningún tipo de información; el 9% afirma estar más interesado en la modalidad del examen que en la modalidad de evaluación y otro 9% se contenta con que la modalidad de evaluación sea coherente con la tipología de examen. En cambio el 28% de los alumnos está acostumbrado a pedir información sobre los criterios de evaluación mientras que el 17% está más interesado en saber el valor en puntos de cada respuesta. Estas afirmaciones demuestran en general un escaso interés frente al "cómo" se evalúa (57%) y, cuando lo hay, se fija más en criterios sumativos que formativos. Con relación a la cuarta pregunta, sobre la utilidad de saber los criterios de evaluación, el 63% de los alumnos entrevistados opina que es útil para organizar mejor el estudio de la asignatura: sin embargo, cabe subrayar que el 26% de este 63% focaliza la atención sobre "lo que el profesor considera importante que sepamos", lo que denota cierta inmadurez frente al enriquecimiento personal que el estudio a nivel universitario debería suponer. El 30% afirma que conocer los criterios de evaluación es una señal de transparencia y el 7% sostiene que no es importante conocer los criterios de evaluación porque "si uno ha estudiado, aprueba sin falta", lo que es cierto pero excluye *a priori* el valor formativo de la evaluación. Por último, con respecto a la quinta pregunta, en la que se les pedía que indentificaran unos criterios de evaluación para el examen de Técnicas Expresivas de la lengua Española y que los pusieran en orden de importancia, encontramos en primer lugar el conocimiento de los contenidos teóricos con especial atención a la pertinencia, la coherencia y al grado de informatividad de las respuestas (37 alumnos); en segundo lugar la corrección morfosintáctica y ortográfica (29), seguida por la capacidad de redactar y manipular textos (14) y la capacidad de análisis textual (12); siguen el orden en el editing y la gestión del tiempo (11), la originalidad (9), la capacidad de síntesis (7) y la cohesión (3). 4 alumnos no indican ningún criterio y 2 apuntan que sería justo premiar la

asistencia a clase y los trabajos hechos durante el curso. El orden de importancia atribuido por los alumnos a cada criterio se puede ver en la Tabla 3.

Tabla 3 - Orden de importancia atribuido por los alumnos a los criterios de evaluación

(1 = más importante / 4 = menos importante)	**1**	**2**	**3**	**4**
Conocimiento de los contenidos teóricos	24	8	5	-
Corrección morfosintáctica y ortográfica	5	12	11	4
Coherencia textual y pertinencia de las respuestas	4	6	2	1
Capacidad de análisis textual	3	4	2	2
Capacidad de redacción y manipulación textual	2	4	2	3
Gestión del tiempo y orden en el editing	1	2	2	2
Capacidad de síntesis	1	1	3	2
Originalidad	1	1	-	3

Las respuestas a la quinta pregunta evidencian que los criterios de evaluación -aún en forma embrionaria y a veces con definiciones aproximadas- han surgido de los propios aprendices. Tarea de la profesora ha sido organizarlos de manera coherente y darle una descripción y una escala de valoración a cada uno. En el momento de la negociación directa con los alumnos, antes y después de la simulación de la corrección, la discusión se ha centrado en primer lugar en la división equilibrada de los tres grupos de criterios (cfr. Tabla 2): 6 puntos para los criterios generales de organización del tiempo y orden en el editing y de corrección morfosintáctica y ortográfica. A este propósito merece la pena recordar que, pese a la importancia atribuida inicialmente por los alumnos a la corrección morfosintáctica y ortográfica, se ha decidido colocarla entre los criterios generales y se ha preferido identificar criterios más específicos para evaluar los contenidos teóricos y prácticos de la asignatura objeto de evaluación[3]. La distribución de 14 y 11 puntos para la parte teórica y práctica respectivamente es el resultado de una valoración que surgió de los mismos alumnos según los cuales ya que la parte téorica del curso era de 30 horas y la de la parte práctica de 20 era más justo atribuirle a cada una un peso conforme al número de horas de curso. Acerca del grado de informatividad de las respuestas teóricas hubo acuerdo unánime, como ya se podía prever de los resultados del cuestionario inicial, mientras que la discusión se animó sobre la colocación de los criterios de coherencia y cohesión y su respectivo peso. Considerando que se trataba de respuestas más articuladas, de carácter expositivo y/o argumentativo, bastante más largas que las respuestas prácticas, decidimos que sería más lógico evaluar la coherencia y la cohesión de un texto en el apartado de las respuestas teóricas. Sin embargo, como también en la parte práctica podrían plantearse ejercicios concretos de coherencia y cohesión, en estos casos se evaluarían como ejercicios de manipulación textual. Otro punto interesante de la negociación de los criterios fue la voluntad de los alumnos de agregar el criterio de la originalidad, describiéndolo como "la capacidad de agregar matices personales al análisis y a la manipulación textual": decidieron poner una escala de 0-1 ya que, según ellos, "o un texto es original o no lo es".

Tabla 4 – Criterios de evaluación antes y después de la negociación

1. Criterios generales:	**antes**	**después**
- **organización del tiempo y orden en el editing**: se refiere a la capacidad de distribuir el tiempo de manera que sea posible contestar a todas las preguntas del examen. Responde a un criterio de armonía, equilibrio y respeto de las consignas indicadas en las preguntas: no vale contestar de manera exageradamente articulada a algunas preguntas si luego se saltan otras por falta de tiempo. Las respuestas han de estar escritas en una letra comprensible, la disposición de los contenidos debe ser ordenada y sin excesivas tachaduras para agilizar la lectura y la corrección. Es posible hacer un borrador, que se entregará junto con el examen.	**De 0 a 2**	**De 0 a 3**

[3] Cabe recordar que el plan de estudios del primer año del segundo ciclo de la Facultad ya prevé un examen escrito y uno oral de lengua española propedéuticos a Técnicas Expresivas.

- **corrección morfosintáctica y ortográfica**: no es un examen de gramática pero la corrección morfosintáctica y ortográfica son aspectos básicos de cualquier producción escrita. No es lo único que se evalúa en este tipo de prueba, pero es una condición sine qua non para expresarse bien en cualquier lengua, más aún si se trata de una disciplina lingüística como la nuestra.	**De 0 a 4**	**De 0 a 3**

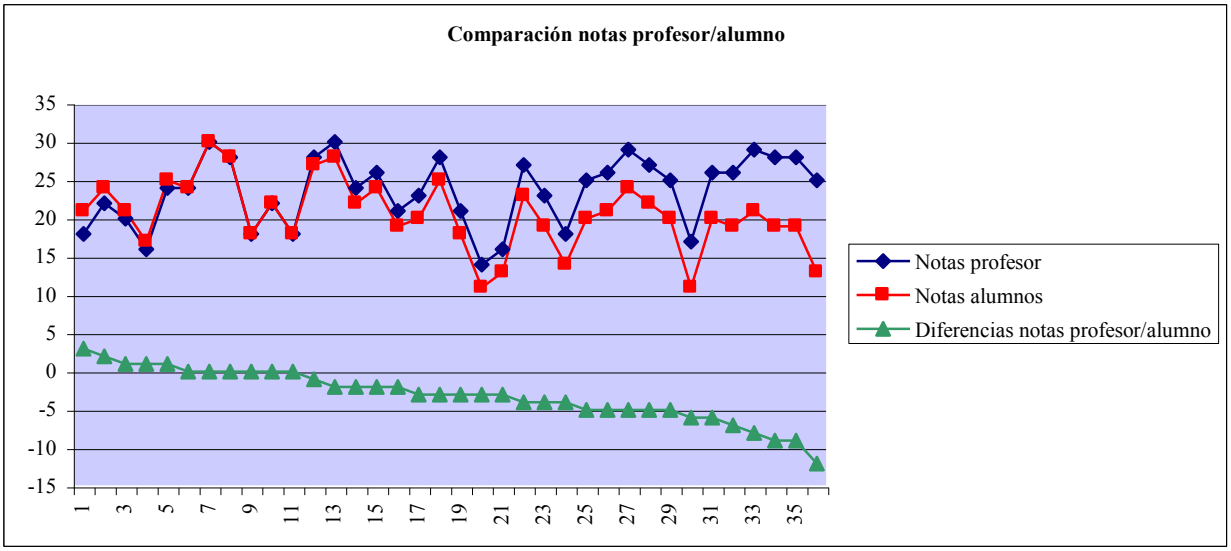
2. Criterios para las preguntas teóricas sobre los contenidos del curso:	**antes**	**después**
- **grado de informatividad de las respuestas**: se refiere a si se ha contestado con suficiente detalle y exactitud y también a si se ha acertado la respuesta, es decir si se ha dado información correcta desde el punto de vista del contenido.	**De 0 a 6**	**De 0 a 6**
- **coherencia**: si los contenidos se han presentado de manera coherente, es decir si se ha respetado una distribución lógica de los conceptos, de los que se pueda apreciar el razonamiento que se ha seguido.	**De 0 a 3**	**De 0 a 5**
- **cohesión**: se refiere al uso correcto de los conectores discursivos, de la puntuación, de los recursos anafóricos: refleja la organización del discurso en la superficie del texto.	**De 0 a 3**	**De 0 a 3**

3. Criterios para las preguntas prácticas de análisis y manipulación textual	**antes**	**después**
- **capacidad de análisis textual**: se refiere a la capacidad de identificar tipologías textuales y sus rasgos típicos, de identificar recursos retóricos, variedades diatópicas, diastráticas y diamésicas de la lengua, dividir en párrafos un texto, reconstruir su estructura lógico-discursiva, reconocer las marcas de formalidad e informalidad, de oralidad y escritura, etc.	**De 0 a 6**	**De 0 a 5**
- **capacidad de manipulación textual**: se refiere a la capacidad de ampliar o reducir un texto, de eliminar ambigüedades y solecismos, de ser conscientes del valor de los signos de puntuación y de los cambios de significado que conllevan, la capacidad de volver a escribir un texto empleando otro género textual, saber adecuar el registro a la situación, etc.	**De 0 a 6**	**De 0 a 5**
- **originalidad:** capacidad de agregar matices personales al análisis y a la manipulación textual	**-**	**De 0 a 1**

La comparación de las notas de la evaluación del profesor con la autoevaluación de los aprendices (Cfr. Grafico 1) ha evidenciado que de los 36 casos analizados tan sólo 5 alumnos se han dado una evaluación superior a la del profesor: tres de ellos se han atribuido 1 punto más, uno 2 puntos más y uno 3 puntos más. Evaluación del profesor y autoevaluación del alumno han coincidido en 6 casos. En un caso la puntuación del alumno se ha colocado tan sólo 1 punto por debajo de la del profesor; en 4 casos 2 puntos por debajo y en 5 casos 3 puntos por debajo. Considerando la posible dificultad de aplicación de los criterios de evaluación debido a que eran bastante articulados y que era sólo la primera vez que se les pedía que realmente se autoevaluasen[4] se puede justificar un desajuste de hasta 3 puntos por arriba y por debajo de la puntuación del profesor como margen aceptable para considerar la autoevaluación equilibrada. Desajustes superiores, con puntas de 9 (en 2 casos) y de 12 puntos (en 1 caso) por debajo de la puntuación del profesor se deben o a factores psicológicos relacionados con la autoestima personal, que impide emitir juicios relativamente objetivos sobre uno mismo o a escaso interés en la realización de la autoevaluación. A la luz de estas consideraciones se puede afirmar que de 36 alumnos, 21 (58%) han logrado autoevaluarse bastante correctamente, mientras que 15 (42%) han sido exageradamente intransigentes consigo mismos.

[4] Cabe recordar que durante la simulación de autoevaluación los alumnos no evaluaron sus propios trabajos, sino exámenes de compañeros del curso anterior.

Gráfico 1 – Comparación notas profesor/alumno



Un dato interesante que surge de este análisis es que en 6 casos (Cfr. Tabla 5) los alumnos rechazaron la nota pese a que el resultado de su autoevaluación presentase un desajuste mínimo con el del profesor: estos alumnos están todavía muy vinculados al resultado del examen que, desde su punto de vista, se traduce sólo en una nota buena o mala. Pese a haber realizado bastante bien la autoevaluación, no se han conformado con su resultado y han decidido repetir el examen para conseguir una nota más alta. Esta actitud se puede explicar de diferentes maneras, aunque todas ellas no van más allá de ser meras hipótesis: en los casos 1, 2 y 3 se podría leer una ligera sobrevaloración de sí mismos, mientras que en los casos 4, 5 y 6 se trataría sólo de no querer aceptar una nota baja. La incapacidad de relativizar el resultado de un examen y de tomar conciencia de sus propios límites le impide al caso 2. apreciar el ligero mejoramiento de su rendimiento y le empuja a exigir todavía más e inclina el caso 1 a rechazar una nota mediamente buena. Por otro lado, el hecho de que estos alumnos no se hayan conformado con una nota que consideran por debajo de su promedio y que deseen mejorarla puede que conlleve una toma de conciencia crítica hacia su propio trabajo y que los anime, aunque sea tan sólo persiguiendo el deseo de una nota buena, a reflexionar sobre sus errores.

Tabla 5 – Exceso de atención al resultado: 6 casos

	Fecha examen	Evaluación profesor	Autoevaluación alumno	Estatus
1.	Junio 2007 Septiembre 2007	24/30 29/30	25/30 25/30	rechaza acepta
2.	Junio 2007 Septiembre 2007	18/21 20/30	21/30 21/30	rechaza rechaza
3.	Julio 2007 Septiembre 2007	22/30 29/30	24/30 23/30	rechaza acepta
4.	Julio 2007	18/30	18/30	rechaza
5.	Julio 2007 Septiembre 2007	21/30 22/30	19/30 20/30	rechaza rechaza
6.	Septiembre 2007	22/30	22/30	rechaza

El cuestionario final estaba estructurado en tres preguntas cuyo objetivo era 1. recoger información acerca de la reacción de los alumnos con respecto a la retroalimentación ofrecida por el profesor, 2. sondear su actitud frente a la reflexión sobre el error y 3. conocer su opinión con respecto al método de autoevaluación empleado. En relación con la primera pregunta el 53% de los alumnos entrevistados ha declarado sentirse decepcionado al ver los errores cometidos ya que muchos habría podido evitarlos: muchos alumnos han admitido no haber revisado el texto antes de entregar el examen y han atribuido sus errores a distracción, ansiedad o falta de tiempo. El 31% ha reaccionado con curiosidad y

sorpresa ya que la retroalimentación le ha permitido identificar errores de los que no se habían dado cuenta o le ha brindado pautas para enfrentar con mayor conciencia exámenes futuros y al 17% de los alumnos la retroalimentación le ha servido para darse cuenta de que no habían estudiado a suficiencia. La segunda pregunta, acerca de la utilidad de reflexionar sobre los errores, ha obtenido el 100% de respuestas positivas, aunque con motivaciones diferentes: el 81% afirma que "entender un error significa aprender algo" y que los errores son útiles para ayudarlos a comprender sus límites y potencialidades y, de ser posible, evitarlos en el futuro. El 11% cree que reflexionar sobre los errores es útil sólo en caso de que se quiera repetir el examen, mientras que el 8% sostiene exactamente lo contrario, es decir que es útil pero que no debería hacerse durante los exámenes, sino tan sólo durante las clases. Con relación a la tercera pregunta, en la que se les pedía una opinión acerca del método de autoevaluación empleado, el 72% lo considera un importante momento de autocrítica, aunque no influya en la nota final (de éstos, el 8% propone extender el método a otros exámenes); el 11% lamenta alguna dificultad en entender la retroalimentación y aplicar el criterio de evaluación correspondiente y el 17% opina que la autoevaluación es una pérdida de tiempo. A la luz de los datos recogidos se puede observar que la mayoría de los alumnos ha entendido la función de la retroalimentación y ha sabido sacar provecho de ella y también ha apreciado la transparencia del sistema de autoevaluación empleado al margen de su influencia en el resultado final de la prueba.

4. Conclusiones

Pese a la tendencia, todavía muy arraigada entre el alumnado, a enfrentarse a un examen fijándose más en el resultado que en el proceso y a la (mala) costumbre de calcular el valor de una prueba en términos exclusivamente sumativos, esperamos que la experiencia didáctica de evaluación que acabamos de presentar haya introducido por los menos "el gusanillo" de la relativización del resultado y haya desplazado un poco la atención de los estudiantes hacia otros aspectos de la evaluación. También nos parece haber demostrado que introducir un sistema de autoevaluación en contexto universitario no significa en absoluto poner en tela de juicio un método formal de evaluación institucional universalmente reconocido, ni avanzar críticas hacia ello, sino tan sólo proponer recursos para que se convierta en un sistema enriquecedor y rentable para todos los que están involucrados en ese contexto y en ese proceso, es decir profesores y alumnos: los primeros para que hagan hincapié un poco más en su papel de formadores y los segundos para que entiendan que la formación cultural que la universidad les brinda no se mide tan sólo con las notas de los exámenes.

BIBLIOGRAFÍA

BEASON, Larry (1993): «Feedback and revision in writing across the curriculum classes», *Research in the Teaching of English*, vol. 27 (4), National Council of Teachers of English, 395-422.

BENSON, Phil y Peter VOLLER (1997): *Autonomy and Independence in Language Learning*, Londres, Longman.

BITCHENER, John, Stuart YOUNG y Denise CAMERON (2005): «The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing», *Journal of Second Language Writing*, vol. 14 (3), Elsevier, 191-205.

BOSCH, Mireia (1996): *Autonomia i aprenentatge de llengües*, Barcelona, Graó.

BORDÓN, Teresa (2006): *La evaluación de la lengua en el marco de E/LE: bases y procedimientos*, Madrid, Arco Libros.

BOUD, David (1995): *Enhancing Learning through Self Assessment*, Londres, Kogan Page.

BREW, Angela (1999): «Towards Autonomous Assessment: Using Self-Assessment and Peer Assessment», *Assessment matters in higher education: choosing and using diverse approaches*, Sally BROWN y Angela GLASNER

(eds.), Buckingham UK/Philadelphia USA, The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 159-171.

BROWN, Annie (2005): «Self-assessment of writing in independent language learning programs: The value of annotated samples», *Assessing Writing*, vol. 10 (3), Elsevier, 174-191.

CHANDLER, Jean (2003): «The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing», *Journal of Second Language Writing,* vol. 12, Pergamon, 267-296.

ESTEVE, Olga y Marta ARUMÍ (2004): «La evaluación en el ámbito de lenguas extranjeras: hacia la autoevaluación», Generalitat de Catalunya, Escola Oficial d'Idiomes Barcelona-Drassanes, Material distribuido en un taller de formación para profesores, 1-35.

FERRIS, Dana R., Susan PEZONE, Cathy R. TADE y Sharee TINTI (1997): «Teacher Commentary on Student Writing: Descriptions and Implications», *Journal of Second Language Writing*, vol. 6, Pergamon, 155-182.

FERRIS, Dana y Barrie ROBERTS (2001): «Error feedback in L2 writing classes: how explicit does it need to be?», *Journal of Second Language Writing*, vol. 10, Pergamon, 161-184.

HOLEC, Henri (1981): *Autonomy in Foreign Language Learning*, Oxford, Pergamon.

HOLEC, Henri (1988): *Autonomy and Self-directed learning: present fields of application*, Strasbourg, Council of Europe.

HOLEC, Henri (1990): «Apprendre à l'apprenant à s'evaluer: quelques pistes à suivre», *Études de Linguistique Appliquée*, vol. 80, Paris, Didier Erudition, 39-47.

JORDAN, Shirley (1999): «Self Assessment and Peer Assessment», *Assessment matters in higher education: choosing and using diverse approaches*, Sally BROWN y Angela GLASNER (eds.), Buckingham UK/Philadelphia USA, The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 172-182.

KEPNER, Christine Goring (1991): «An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second-language writing skills», *Modern Language Journal*, vol.75 (3), Jstor, 305-313.

MACKEY, Alison (2006): «Feedback, Noticing and Instructed Second Language Learning», *Applied Linguistics* vol. 27 (3), Oxford University Press, 405-430.

MARTÍN PERIS, Ernesto (1999): «L'educaciò per a l'autonomia: un nou pardigma docent?», Daniel CASSANY y Ernesto MARTÍN PERIS (eds.) *Fer aprenents autònoms. Revista de Didáctica de la Llengua i de la Literatura*, n.18, 7-24.

OSKARSSON, Mats (1980): *Approaches to Self-Assessment in Foreign Language Learning,* Pergamon, Oxford.

OSKARSSON, Mats (1997): «Self-assessment of foreign and second language proficiency», *Encyclopedia of Language and Education*, Caroline CLAPHAM y David CORSON (eds.), vol. 7 «Language Testing and Assessment», Dordrecht /Boston/ London, Kluwer Academic Publishers, 175-187.

PIOLAT, Annie (1997): «Writers' assessment and evaluation of their texts», *Encyclopedia of Language and Education*, Caroline CLAPHAM y David CORSON (eds.), vol. 7 «Language Testing and Assessment», Dordrecht /Boston/ London, Kluwer Academic Publishers, pp.189-198.

PICÓ, Eliseo (1990): «Autoevaluación y autonomía del aprendizaje: unas escalas», *Cable*, vol. 6, Barcelona, Equipo Cable, 27-30.

ROS I SOLÉ, Cristina y Mike TRUMAN (2005): «Feedback in Distance Learning Programmes in Languages: Attitudes to linguistic faults and implications for the learning process», *Distance Education*, vol. 26 (3), Open and Distance Learning Association of Australia, 299–323.