

# La Auto-Evaluación en los Cursos Universitarios de Literatura en Inglés: ¿Qué y Cómo Aprendimos? <sup>1</sup>

ALHELI MORÍN LAM, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

---

## Resumen

En este artículo se describe un estudio de casos realizado en los cursos universitarios de literatura en inglés que fueron impartidos por la investigadora. El propósito fue observar el grado de concientización por los estudiantes acerca de sus procesos de aprendizaje, así como la relación entre la enseñanza de literatura en inglés y la adquisición de esta lengua por los estudiantes. El estudio involucró dos cursos: Literatura Americana y Literatura Inglesa, y el número total de estudiantes participantes fue 43. Los estudiantes fueron entrenados para evaluar su propio desempeño en dos aspectos: participación en clase y presentaciones orales. Al final, los estudiantes escribieron un ensayo discutiendo diversos aspectos del curso, y sugirieron la calificación que, en su opinión, deberían obtener. Las calificaciones sugeridas por los estudiantes fueron comparadas con las asignadas por la maestra-investigadora. Los resultados del estudio indican que los estudiantes fueron capaces de juzgar objetivamente su propio desempeño en el curso, mencionando logros alcanzados y retos pendientes. Asimismo, los estudiantes pudieron identificar éxitos, así como dificultades, en la conducción del curso por parte de la maestra. Respecto a la relación entre los objetivos de aprendizaje planteados en un curso de literatura y los de adquisición de inglés como segunda lengua, los estudiantes observaron avances en su adquisición del inglés en la medida que se involucraron en la lectura, análisis y discusión de los textos seleccionados.

## Introducción

En el contexto de las propuestas para el aprendizaje auto-dirigido de segundas lenguas, se ha planteado la necesidad de promover en los estudiantes la habilidad para monitorear y evaluar su propio desempeño (Morín, 2002). Para lograr tal entrenamiento, se requiere definir con claridad los objetivos de aprendizaje que se plantean, así como los criterios bajo los que se evaluará el logro de tales objetivos. Asimismo, se requiere la flexibilidad que permita a los estudiantes decidir por sí mismos acerca de por lo menos algunos de estos objetivos de aprendizaje y se debe otorgar a los mismos un poder relativo en la asignación de su propia calificación.

## Auto-evaluación y Autonomía

El uso de la auto-evaluación contribuye a motivar a los estudiantes a involucrarse en su propio aprendizaje, y los ayuda a tomar conciencia del papel activo que deben jugar en el mismo (Blanche, 1988). De esta forma, los estudiantes se vuelven más autónomos y responsables, al plantear sus propias metas de aprendizaje, y evaluar su desempeño. Por ende, la auto-evaluación ha sido un tema importante en la literatura sobre autonomía y evaluación del aprendizaje de una lengua. Desde esta perspectiva, los aspectos formativos de la evaluación interna son de mayor importancia que la habilidad por los estudiantes de igualar sus propias evaluaciones de su capacidad con evaluaciones externas. La auto-evaluación es un proceso permanente que influye en la planeación. En este sentido, la auto-evaluación incluye una

---

<sup>1</sup> This is a refereed article.

reflexión acerca de las metas, actividades de aprendizaje, y criterios de evaluación apropiados.

### **Beneficios de la Auto-Evaluación Para los Estudiantes**

Desde la perspectiva del estudiante, la evaluación es valiosa porque el estudiante necesita saber en todo momento si su desempeño corresponde con el objetivo que persigue, y si ha alcanzado algún progreso en esa dirección. Por ende, el fin de la auto-evaluación es proporcionar al estudiante toda la información que requiere para controlar su proceso de aprendizaje, así como sus progresos Holec (1985: 142). Con el fin de lograr esta meta, los procedimientos de auto-evaluación deben ser relevantes para el estudiante en cuestión y para el aprendizaje en particular en el cual se involucra. Tales procedimientos deben realizarse sobre desempeños relevantes, utilizando criterios y estándares relevantes. Es por esta necesidad de relevancia que la evaluación del aprendizaje auto-dirigido debe realizarse por los mismos estudiantes.

### **Confiabilidad de la Auto-Evaluación**

Varios estudios han demostrado que la correlación entre los juicios de los estudiantes y los de sus maestros puede ser alta, especialmente cuando los alumnos han recibido entrenamiento (Bachman y Palmer, 1989; Oscarson, 1989; Rolfe, 1990). En una revisión de estudios sobre auto-evaluación, Cram (1995: 273) observó que la "exactitud" de la auto-evaluación varía de acuerdo con diversos factores, incluyendo el tipo de evaluación, el nivel de competencia en el idioma, historial académico, aspiraciones profesionales, y grado de entrenamiento. Finalmente, la revisión de investigaciones sobre auto-aprendizaje hecha por Oscarson (1997) sugiere asimismo que los estudiantes son capaces de evaluar sus propias habilidades lingüísticas en condiciones apropiadas.

### **Entrenando para la Auto-Evaluación**

Nunan (1994 – reportado en 1996) investigó lo que ocurrió cuando se pidió a un grupo de estudiantes de Inglés de Nivel Avanzado monitorearse y evaluarse a sí mismos utilizando diarios de aprendizaje guiado. Nunan observó que, con el tiempo, las oportunidades para reflexionar llevaron a una mayor sensibilidad al proceso de aprendizaje. Sin embargo, el estudio por Lor (1998) de las anotaciones de los alumnos en los diarios de reflexión sugiere que muchos estudiantes tienen dificultades para reflexionar al respecto y evaluar sus aprendizajes espontáneamente, y con frecuencia no encuentran ningún valor en la auto-evaluación. En un estudio anterior sobre diarios de aprendizaje, Schärer observó asimismo que los estudiantes necesitaban ayuda considerable, y que los diarios de aprendizaje podían incluso tener un efecto desalentador en los estudiantes más débiles (1983).

Los estudios arriba mencionados apuntan a la necesidad de entrenar a los estudiantes con el fin de que sean capaces y se sientan cómodos evaluando su propio aprendizaje. La revisión de literatura hecha por Cram (1995) concluyó que la disposición y habilidad de los estudiantes para involucrarse en prácticas de auto-evaluación se incrementan con el entrenamiento. Asimismo, Cram argumenta que la auto-evaluación funciona mejor en un ambiente positivo y predecible, en el que 'los maestros valoren altamente el pensamiento y las acciones independientes; se acepten las opiniones de los estudiantes sin juzgarlos, y los reforzadores externos sean mínimos' (p. 295). Cram enfatiza la preparación del maestro como factor crucial en el éxito de la auto-evaluación.

### **Medios de Auto-Evaluación**

Se ha desarrollado un buen número de instrumentos para la auto-evaluación, los cuales incluyen las pruebas auto-calificadas, tarjetas de avance en las cuales los estudiantes pueden apuntar si alcanzaron los objetivos predeterminados, escalas de auto-evaluación en las cuales los estudiantes calculan su capacidad en diversas áreas de la lengua o su habilidad para realizar tareas comunicativas, y diarios o registros (por ejemplo, ver Ellis y Sinclair, 1989; Lewis, 1990); McNamara y Deane, 1995; Oscarson, 1989). Los portafolios también han sido considerados como una herramienta útil para el auto-monitoreo y la auto-evaluación (Gottlieb, 1995; Smolen et al., 1995). Desde la perspectiva de la autonomía, parece ser especialmente importante que los instrumentos de auto-evaluación estimulen el auto-monitoreo formativo y un enfoque cíclico en la reevaluación de metas y planes.

### **La Literatura como Input de la Lengua Estudiada**

Los textos escritos son probablemente la fuente más consistente y confiable de inglés para los estudiantes (Morín, 2001a). Esto sugiere un papel que los maestros deben desempeñar para ayudar a los estudiantes a comprender tales textos. Si bien es cierto que los lectores que tienen un buen conocimiento de la lengua usada en el texto pueden descifrar el significado de las palabras que no conocen en base al contexto en que éstas se usan (Stenberg y Powell, 1983), existe un límite en el número de palabras que pueden ser desconocidas sin afectar la comprensión del texto. Cuando el porcentaje de palabras desconocidas es muy alto, los lectores tendrán una mayor dificultad de utilizar el contexto para descifrar el significado de nuevas palabras. Por ende, les resultará difícil utilizar los textos como *input* para el aprendizaje de la lengua sin ayuda. Esto es especialmente cierto si los estudiantes tienen un conocimiento poco sólido del papel que juegan las formas gramaticales tales como *from*, *should*, y *before*, para indicar relaciones y significados en oraciones y textos (Fillmore 1997). Para que un texto sirva de *input* para el aprendizaje de la lengua, tiene que ser un texto coherente y cohesivo, bien estructurado e interesante. El contenido debe ser interesante, atraer la atención de los estudiantes de lengua, y representar un reto suficientemente grande que valga la pena el esfuerzo de leer un texto difícil de comprender. Los mejores ejemplos de tales textos se encuentran en la literatura.

### **El Papel del Maestro de Literatura en Inglés**

De lo mencionado anteriormente se desprende que los maestros deben proporcionar el apoyo que los estudiantes requieren para comprender el texto; invitarlos a observar la forma en que se usa el lenguaje en el texto; discutir con ellos el significado e interpretación de oraciones y frases dentro del texto; ayudarlos a observar que las palabras que encuentran en un texto pueden haber sido usadas en otro texto leído; y ayudarlos a descubrir la gramática que indica relaciones tales como causa y efecto, antecedente y consecuencia, comparación y contraste, en el texto (Fillmore, 1997).

En suma, los maestros ayudan a que los textos escritos se conviertan en *input* utilizable por los estudiantes, no sólo ayudándolos a comprender el texto, sino enfocando su atención sobre la forma en que se usa la lengua en los materiales leídos.

## Método de Investigación

El estudio de casos se realizó durante el semestre de otoño de 2002, e involucró dos cursos impartidos por la investigadora: Literatura Inglesa y Literatura Americana. El número total de participantes fue de 43, quienes eran estudiantes de octavo y noveno semestre de la Licenciatura en Lingüística Aplicada en una universidad mexicana, y cuyas edades promediaban los 22 años. Los participantes tenían un nivel de dominio del inglés como lengua extranjera que variaba de alto-intermedio a avanzado.

Durante el estudio, se pidió a los estudiantes que llenaran una forma de auto-evaluación mensual para evaluar su participación en clase, y otra para evaluar cada una de sus presentaciones orales (ver Anexos A y B). Las formas contenían los criterios sugeridos por los estudiantes de los cursos impartidos el semestre anterior. El propósito principal de llenar tales formas fue que los estudiantes adquirieran conciencia de los criterios que se usarían para su evaluación, así como ayudarlos a adquirir el hábito de observar su propio desempeño a lo largo del semestre. A este respecto, los estudiantes fueron informados de que sus auto-evaluaciones en los dos aspectos mencionados serían respetadas, excepto en los casos en que la maestra discrepara sustancialmente respecto a tales calificaciones auto-asignadas. Creo que el uso de la auto-evaluación fue importante, pues los estudiantes con frecuencia trabajan para complacer a sus maestros, raras veces preguntándose si sus esfuerzos contribuyeron a lograr metas relevantes para ellos mismos.

Los contenidos de los cursos incluyeron tanto la lista de lecturas proporcionada por la investigadora como materiales seleccionados por los propios estudiantes. Las actividades de clase consistieron principalmente en presentaciones orales de los textos asignados por la investigadora, o seleccionados por los estudiantes, y discusiones en grupo, las cuales con frecuencia se basaron en las preguntas sugeridas en el libro de texto. Asimismo, las tareas extra-clase consistieron en composiciones formuladas siguiendo sugerencias del libro de texto, a través de las cuales los estudiantes plantearon sus reflexiones acerca de temas relacionados con los textos leídos.

Al final del curso, se incluyó en el examen una pregunta-ensayo, con la que se pretendió recoger las reflexiones de los estudiantes acerca de su aprendizaje, su desempeño en el curso, y el curso en general (ver Anexo C). Tal ensayo sirvió como síntesis de todo el proceso de auto-evaluación implementado en el curso. Los ensayos fueron analizados en términos de los tres aspectos mencionados en la pregunta-ensayo (aprendizaje, desempeño, y curso). Los comentarios referidos al primer aspecto (aprendizaje) fueron analizados utilizando las categorías de aprendizaje de literatura propuesto por Purves et al. (Ver Tabla 1). Sobre este punto, se pretendió analizar los comentarios de los estudiantes en términos de aprendizajes relacionados con la literatura y aprendizaje de inglés como segunda lengua. Sin embargo, esto no fue posible, ya que, como se verá abajo, el aprendizaje de inglés se vio inmerso en el proceso de lectura, análisis y discusión de textos literarios, por lo que se consideró innecesario pretender separar ambos.

Los comentarios referidos al segundo aspecto (desempeño en el curso) fueron analizados buscando identificar los criterios de evaluación mencionados, independiente de que éstos coincidieran con los criterios explícitamente planteados en las formas de auto-evaluación proporcionadas a los estudiantes, o fueran propuestos por los propios estudiantes. Respecto al tercer aspecto (comentarios acerca del curso en general), los comentarios de los estudiantes sirvieron para identificar aciertos

en la conducción del curso, dificultades y formas en que éstas pueden ser solucionadas.

Como se observará, existieron dificultades al analizar los ensayos de los participantes, debido a que con frecuencia fue difícil determinar si sus comentarios se referían a su aprendizaje, su desempeño, o el curso en general. De hecho, con frecuencia los comentarios enlazaban los tres aspectos de la pregunta.

### Preguntas de Investigación

Las preguntas específicas que el estudio buscó responder fueron las siguientes:

1. ¿Cómo puede la auto-evaluación ayudar a los estudiantes universitarios de literatura en inglés a ser más conscientes y responsables de sus procesos de aprendizaje y su desempeño en el curso?
2. ¿En qué grado pueden considerarse confiables las auto-evaluaciones por los estudiantes?
3. ¿Qué tipos de tareas son más útiles para el aprendizaje de inglés en los cursos de literatura en esta lengua?
4. ¿Cómo se pueden integrar los objetivos de aprendizaje de inglés a los objetivos de aprendizaje de literatura?
5. ¿Cómo pueden los maestros de literatura en inglés ayudar a los estudiantes a usar los textos literarios como *input* para el aprendizaje de la lengua?

### Resultados

Purves et al. (1995) proponen que la enseñanza de literatura se puede dividir en tres aspectos interrelacionados: conocimientos, prácticas, y hábitos (ver Tabla 1). Las interrelaciones son complejas, ya que los conocimientos de los lectores influyen en sus prácticas y preferencias, al igual que las prácticas y preferencias pueden influir en sus conocimientos. Sin embargo, los conceptos propuestos fueron útiles para analizar los comentarios expresados por los estudiantes.

Conocimiento	Práctica	Hábitos			
Textual	Extra-textual	Respuestas	Articulación de hábitos	Estético	Opción
Texto específico (estructuras, tema, lenguaje)	Historia y trasfondo cultural	Decodificar	Re-narrar	Evaluar	leer
Vínculos inter-textuales	Vida del autor	Resumir	Criticar obras específicas	seleccionar	criticar
	Géneros, estilos	Analizar	Valorar	valorar	
	Términos críticos	Personalizar	Generalizar acerca de varias obras		
	Enfoques de respuesta	Interpretar	Recrear		

Tabla 1: Aspectos de la Enseñanza de Literatura (Purves et al. 1995)

### Conocimiento Textual y Extra-textual

La mayoría de los estudiantes comentó haber mejorado sus conocimientos sobre la forma en que personas de otras culturas u otras épocas vivían, sentían o

pensaban. Asimismo, los estudiantes comentaron frecuentemente haber aumentado su conocimiento de palabras, frases y expresiones a través de la lectura. En menor grado, algunos estudiantes mencionaron haber aprendido acerca de diversos autores, así como sobre los diversos estilos y géneros existentes, y las estructuras con las que se construyen los textos (ver Tabla 2).

Aspectos Mencionados	Número de Menciones
Historia y trasfondo cultural (T* y ET**)	17
Lenguaje (T)	10
Vida del Autor (ET)	3
Estructuras del texto (T)	1
Estilos y Géneros (ET)	1
Total Menciones	32

\* T = textual \*\* ET = extratextual

**Tabla 2: Conocimiento Textual y Extra-textual**

### Práctica de Respuestas y Articulación de Hábitos

La acción de *decodificar* fue mencionada por los alumnos como la práctica de leer, escuchar, y lograr una comprensión básica. *Resumir* fue ejemplificado como la práctica de mencionar sólo los puntos principales de un texto. Se considera que los estudiantes *analizaron* textos cuando mencionaron haber explorado diversos detalles de los mismos y ponderado su relevancia dentro del texto en su conjunto. La *personalización* resultó ser una práctica común, pues fue el medio por el que los estudiantes encontraron la relevancia del texto en sus vidas; es decir, poniéndose en el lugar de algún personaje para reflexionar sobre su situación.

Se consideró que los estudiantes *interpretaron* los textos leídos cuando comentaron haber buscado el punto más profundo sobre él, y haber formulado una opinión acerca del mismo. *Re-narrar* fue una práctica común, ya que los estudiantes hicieron esto a través de sus presentaciones orales y reportes escritos basados en sus lecturas independientes. Los estudiantes mencionaron frecuentemente haber adquirido conciencia acerca de diversos *valores* humanos reflejados en los textos. Sin embargo, como se verá abajo, el término *valorar* rara vez se refirió a aspectos estéticos de los textos leídos.

Finalmente, los estudiantes tuvieron que *recrear* los textos leídos a través de algunas tareas de composición que requerían, por ejemplo,, inventar un diálogo imaginario entre dos personajes en una situación no contemplada en el texto, o cuando agregaron detalles al texto que no estaban presentes originalmente. Considero que tales tareas fueron útiles, pues ayudaron a los estudiantes a hacer conciencia acerca de las dificultades que representa la creación literaria. Los estudiantes mencionaron asimismo que las tareas de composición los ayudaron a comprender mejor los textos leídos (ver Tabla 3).

Aspectos Mencionados	Menciones
Decodificar (leer, escuchar)	7
Resumir	2
Analizar	5
Personalizar	5
Interpretar	3
Re-narrar	6
Valorar	9
Recrear	3
Total Menciones	40

**Tabla 3: Práctica de Respuestas y Articulación de Hábitos**

## Hábitos Estéticos y de Opción

Solamente tres estudiantes mencionaron haber leído más o haber desarrollado el gusto por la lectura como resultado del curso. Lo anterior significa que los conocimientos adquiridos por los estudiantes y las prácticas realizadas fueron insuficientes para desarrollar en ellos hábitos estéticos o de opción. Es posible que la duración del curso haya sido insuficiente para alcanzar tales metas. Sin embargo, como mencionaré abajo, es posible que se requiera asimismo una intervención pedagógica que promueva un desarrollo más efectivo de estrategias de lectura activa.

Respecto al conocimiento de historia y trasfondo cultural que fue mencionado frecuentemente, considero que esto señala la importancia de que los maestros se aseguren de crear el contexto de conocimientos previos que permitan a los estudiantes comprender la relevancia de los textos leídos. En este respecto, un enfoque multidisciplinario, que conecte el estudio de las ciencias y las humanidades con la lectura de textos literarios puede ser muy valioso (ver Tabla 4).

Estéticos		De Opción	
Aspectos Mencionados	Menciones	Aspectos Mencionados	Menciones
Evaluar	0	Leer	3
Seleccionar	0	Criticar	0
Valorar	0		
Total Menciones	0	Total Menciones	3

**Tabla 4: Hábitos estéticos y de opción**

## Comentarios Acerca de su Propio Desempeño

Considerando que se trataba de una pregunta de examen, no es extraño que los estudiantes hicieran más comentarios positivos que negativos acerca de su desempeño (ver Tabla 5). Los estudiantes opinaron principalmente haber tenido una buena *participación* en clase, si bien, como se discutirá abajo, hubo divergencias respecto a lo que se consideraba una buena participación. De este modo, mientras algunos expresaron que limitarse a contestar las preguntas que se les formulaban era muestra de una buena participación, otros opinaron que los propios estudiantes deberían formular sus propias preguntas, con el fin de que juntos construyeran nuevas ideas a través de discusiones grupales.

Otro aspecto mencionado frecuentemente como signo de un buen desempeño en el curso fue haber cumplido con tarea de *leer* los textos asignados. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes no dieron muchos detalles cerca de la forma en que realizaron tal actividad. Como excepción, una estudiante reportó haber re-leído varias veces los textos que fueron de su agrado. Sobre este particular, es posible que el curso no haya proporcionado a los estudiantes suficiente ayuda par desarrollar una lectura estratégica más eficaz.

Un tercer aspecto importante de su desempeño mencionado por los estudiantes fueron las *presentaciones* orales, las cuales, en su opinión, les ayudaron a aumentar su fluidez, al expresarse en sus propias palabras, a perder el miedo de hablar en público, y sintetizar un texto para presentar sólo los puntos principales. En menor grado, los estudiantes mencionaron la asistencia, puntualidad, y realización de tareas extra-clase, entre otros, como aspectos positivos de su desempeño en el curso.

Respecto a los aspectos negativos de su propio desempeño, los estudiantes mencionaron principalmente *inasistencias* y *retardos* como factores que afectaron negativamente su desempeño. Asimismo, algunos reconocieron no haber dedicado

al curso la *atención* debida. En uno de estos casos, una estudiante reconoció no haber dedicado el tiempo necesario al seleccionar un texto adecuado para su tarea de lectura independiente, lo cual había resultado en una presentación poco interesante. En otros casos, los estudiantes reconocieron haber tenido una pobre participación, y no haber realizado las tareas extra-clase asignadas.

Comentarios Positivos		Auto-Crítica	
Aspectos Mencionados	Menciones	Aspecto Mencionado	Menciones
Buena participación	17	Inasistencias	8
Lectura	13	Retardos	7
Presentaciones orales	12	Participación deficiente	6
Puntualidad	6	No entregar tareas	4
Asistencia	5	Falta de tiempo, dedicación	5
Uso del Diccionario	4	Problemas con el grupo	1
Hacer las tareas	3	No leer	1
Escuchar a los demás	2		
Tener el material	1		
Total Menciones	64	Total Menciones	32

**Tabla 5: Comentarios Acerca de su Desempeño en el Curso**

### Comentarios Acerca del Curso

Los estudiantes comentaron principalmente haber encontrado el *curso interesante*, al igual que los textos leídos. Lo anterior, a pesar de que, como se verá, existieron inconformidades acerca de algunos textos, además de objeciones por la *cantidad* de material de lectura asignado. La segunda mención positiva sobre el curso se refirió a diversos aspectos del trabajo de la *maestra*, de quien muchos estudiantes señalaron había aportado valiosa información que les permitió comprender y apreciar los textos. Otros aspectos del curso mencionados frecuentemente como positivos para su aprendizaje fueron las presentaciones orales, y las discusiones grupales, así como el ambiente relajado en el que se realizó el curso. En menor grado, los estudiantes opinaron que el uso de la auto-evaluación y la buena organización del curso habían influido positivamente en su desempeño en el curso.

Como ya mencioné, algunos participantes consideraron que la cantidad o extensión del material de lectura asignado había sido excesiva, y que algunas lecturas no habían resultado de su interés, mientras que otras (poemas) eran difíciles de comprender. En menor grado, los participantes de un grupo en particular consideraron que éste era demasiado numeroso (30 estudiantes), y que algunos estudiantes no había observado muy buena conducta; ni tenido una buena participación en clase, por lo que se requería que fuesen más activos, y la clase más dinámica. Finalmente, dos estudiantes estuvieron en desacuerdo con los criterios de evaluación utilizados, pues en un caso la estudiante consideraba que la discusión grupal de los temas leídos era innecesaria, mientras que en el otro ésta consideraba que la opinión más importante era la de la maestra. Solamente una estudiante se quejó por la necesidad de utilizar su imaginación creativa para realizar las tareas de composición, y otra propuso como un medio alternativo de presentar los textos el uso de *skits* o *role play*, lo cual representó la propuesta de utilizar *enfoques de respuesta* alternativos (Purves 1995).

Aspectos Positivos		Críticas y Sugerencias	
Aspectos Mencionados	Menciones	Aspectos Mencionados	Menciones
Lecturas interesantes, relevantes	14	Demasiadas lecturas	6
Maestra (conocimiento, paciencia, etc)	10	Poemas difíciles de comprender	4
Participación en clase (discutir, etc.)	9	Lecturas no interesantes	4
Ambiente agradable	7	Grupo muy numeroso	3
Presentaciones orales	7	Criterios de evaluación no-relevantes	2
Auto-evaluación	4	Pobre conducta del grupo	2
Buena organización	3	Estudiantes poco activos	2
Retroalimentación	1	Clase más dinámica (sugerencia)	2
Aprendizaje independiente	1	Vocabulario difícil	1
Uso del diccionario	1	Composiciones requieren imaginación	1
Tareas de composición	1	Horario muy tarde	1
Reto, dificultad	1	Más tiempo para lectura independiente (sugerencia)	1
		Crear <i>skits</i> para comprender mejor (sugerencia)	1
		Alumnos deberían formular preguntas	1
Total Menciones	59	Total Menciones	31

**Tabla 6: Comentarios Acerca del Curso**

### Auto-Calificaciones y Calificaciones por la Investigadora

Como indica la Tabla 7, sólo 33 del total de 43 participantes se asignó una calificación. Sin embargo, otros valoraron su desempeño cualitativamente, opinando que merecían una "alta" calificación. Tales casos no fueron incluidos debido a la imposibilidad de traducir tal apreciación a un término numérico. Como se puede observar, el promedio de auto-calificaciones es muy similar al promedio de calificaciones asignadas por la maestra al grupo, lo cual probablemente refleja el conocimiento por los participantes de los criterios utilizados, además del grado de honestidad con la que observaron y calificaron su propio desempeño. Sobre este punto, como ya indiqué arriba, las calificaciones asignadas por la maestra tomaron en consideración las auto-evaluaciones hechas por los estudiantes respecto de sus presentaciones orales y participación en clase, las cuales representaron un 50% de su calificación global. Sin embargo, los estudiantes fueron conscientes de que la maestra conservó siempre la prerrogativa de modificar tales calificaciones según su propio criterio.

Finalmente, considero satisfactorio que la mayoría de los estudiantes haya aceptado evaluar su desempeño, así como opinar acerca de la calificación que creían merecer. El hecho de que se hayan referido a sus aciertos y errores muestra el grado de conciencia alcanzado acerca del papel que les corresponde asumir, lo cual los hace estudiantes más responsables y autónomos.

Promedio de Auto-Calificaciones	Promedio Calificaciones Asignadas
88.33*	90.35**

\* Sólo 33 estudiantes se asignaron calificación.

\*\* El total de estudiantes evaluados fue 43.

**Tabla 7: Auto-Calificaciones y Calificaciones por la Investigadora**

## Discusión

Como **indiqué** arriba, la mayoría de los estudiantes aludieron a la participación en clase como un factor positivo en su aprendizaje. Sin embargo, no todos coincidieron respecto a lo que podría considerarse una buena participación. Mientras que algunos estudiantes consideraron que habían tenido una buena participación por haber contestado las preguntas que en lo particular se les formularan, limitándose de este modo a una actitud reactiva; otros pensaban que juntos habían construido nuevas ideas, al aprender a aceptar las de otros y desarrollar nuevos puntos de vista. Además, un estudiante propuso que eran éstos quienes debían formular las preguntas a discutir, en vez de limitarse a responder o discutir preguntas predefinidas. Esto último se relaciona con el desarrollo de la práctica y posterior hábito de valorar. Si bien fueron muchos los estudiantes que dijeron haber adquirido conciencia acerca de los valores reflejados en los textos leídos, debe tenerse en cuenta que tales respuestas probablemente fueron influidas por la pregunta 1 del examen final, la cual requería precisamente la reflexión acerca de los valores humanos reflejados en los textos leídos.

Sin embargo, considero que no se alcanzó la meta de adquirir el hábito estético de valorar una obra, del mismo modo que no se lograron desarrollar los hábitos de leer y criticar pues, como se mencionó arriba, sólo tres estudiantes indicaron haber desarrollado el gusto por la lectura, o haber leído más de lo requerido como consecuencia de la experiencia del curso.

Considero que el principal obstáculo que impidió desarrollar tales hábitos fue el hecho de que el curso se apoyó pedagógicamente en materiales preestablecidos, tales como los cuestionarios para discusión que aparecían en los libros de texto, al grado de que con frecuencia los estudiantes se preocuparon más por conocer las notas que aparecían como posibles respuestas en las ediciones del maestro, a las cuales tuvieron libre acceso en la biblioteca. El resultado de tal situación fue que los estudiantes, al realizar las actividades en clase, se enfocaron con demasiada frecuencia en reproducir las respuestas dadas a las preguntas formuladas previamente, evitando en muchos casos la interacción directa con los textos, sin la interferencia de los medios pedagógicos usados.

De esta forma, la interacción de los estudiantes en clase en muchos casos no fue realmente con el texto, sino con otros estudiantes y la maestra. Como resultado, es posible que haya ocurrido una sensibilización por los estudiantes acerca de diversos temas y valores. Sin embargo, con excepción de algunos casos, una sensibilización acerca de los valores estéticos de los textos no ocurrió. Evidencia de lo anterior fue el número importante de estudiantes que se quejaron por las serias dificultades que tuvieron para comprender poemas, además de otros textos que, por su antigüedad, carecieron en su opinión de la relevancia suficiente que los motivara a realizar el esfuerzo de leerlos.

Lo anterior nos lleva a coincidir con Fillmore (1997), quien sugiere que, si bien la literatura puede ser una fuente importante de *input* de la lengua estudiada, es necesario realizar una selección cuidadosa de los textos, teniendo en cuenta su

posible relevancia para los estudiantes. Esto es especialmente importante cuando el número de palabras desconocidas en los textos seleccionados es alto, en cuyo caso se requiere prestar especial atención a tal problema con el fin de auxiliar a los lectores, no sólo en la comprensión del texto, sino asimismo en el desarrollo de estrategias que les permitan analizar e interpretar el texto en su conjunto (Morín, 2001b).

### **Conclusiones**

La auto-evaluación ayuda a los estudiantes de literatura en inglés a ser más conscientes y responsables de sus aprendizajes, quienes deben buscar las respuestas sobre su desempeño en sus propios conocimientos, prácticas y hábitos. La auto-evaluación puede ser una práctica confiable, en la medida de que se planteen explícitamente los criterios que se usarán como referencia, y se invite a los estudiantes a participar en la formulación de sus metas de aprendizaje.

Las tareas de aprendizaje más útiles para los estudiantes de literatura en inglés son aquéllas que les permiten interactuar con la literatura, sus compañeros y maestros, para construir sus propias interpretaciones de los textos leídos. Los maestros pueden ayudar a sus estudiantes a utilizar los textos literarios como *input* de la lengua estudiada seleccionando textos relevantes para los estudiantes; y ayudándolos a comprender el contexto en el cual éstos fueron escritos y a desarrollar estrategias efectivas de lectura que les permitan identificar las estructuras de los textos, y aprender nuevas palabras.

Considero que el hecho de que los participantes fueron estudiantes de literatura en la lengua que buscaban aprender (inglés) los llevó a adquirir conciencia de la utilidad de leer textos en inglés, así como hablar y escribir sobre ellos, como medios para desarrollar sus conocimientos y habilidades en esa lengua. Por otro lado, la auto-evaluación llevó a los estudiantes a reflexionar asimismo acerca de conocimientos, habilidades, y hábitos más específicos; los cuales igualmente contribuyen al doble propósito de la apreciación literaria y la adquisición de una lengua. Los objetivos de aprendizaje de inglés no sólo son compatibles con los de los cursos de literatura, sino que ésta proporciona el contexto ideal en el que se pueden desarrollar las artes del lenguaje: hablar, escuchar, leer y escribir.

## Referencias

- Bachman, L.F. y Palmer, A.S. (1989). 'The construct validation of self-ratings of communicative language ability', *Language Testing*, 6: 14-29.
- Blanche, P. (1988). 'Self-assessment of foreign language skills: implications for teachers and researchers', *RELC Journal*, 19: 75-93.
- Cram, B. (1995). 'Self-assessment : from theory to practice. Developing a workshop guide for teachers'. In G. Brindley (ed.) *Language Assessment in Action*. Sydney: Macquaire University, NCELTR, pp. 271-306.
- Ellis, G. And Sinclair, B. (1989). *Learning to Learn English: a Course in Learner Training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fillmore, L.W. (1997). 'The Importance of Background Knowledge in Second-Language Learning', en *Literature and Integrated Studies*. Teacher's edition. Glenview: Scott Foresman, pp. T28-T29.
- Gottlieb, M. (1995). 'Nurturing student learning through portfolios', *TESOL Journal*, 5 (3): 12-14.
- Holec, H. (1985). 'Self-assessment'. In Robert J. Mason (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. 141-58.
- Lewis, J. (1990). 'Self-assessment in the classroom: a case study', In G. Brindley (ed.) *The Second Language Curriculum in Action*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, pp. 187-213.
- Lor, W. (1998). *Studying the first-year students' experience of writing their reflection journals with the use of a web-based system*. MA dissertation. University of Hong Kong.
- Morín, A. (2001a). 'El desarrollo de habilidades lingüísticas a través de la interacción con textos literarios: un estudio de casos.' *Anuario Humanitas*. UANL.
- Morín A. (2001b). 'La Aplicación del Modelo de Swaffar en la enseñanza de literatura americana en un curso universitario: un estudio de casos'. *Revista de Humanidades. No. 12, Tecnológico de Monterrey*.
- Morín A. (2002). 'El Aprendizaje Autónomo de Lengua Francesa por Estudiantes Universitarios'. *Anuario Humanitas*. UANL.
- McNamara, M.J. y Deane, D. (1995). 'Self-assessment activities: toward autonomy in language learning', *TESOL Journal*, 5 (3): 17-21.
- Nunan, D. (1996). 'Towards autonomous learning: some theoretical, empirical and practical issues.' En R. Pemberton et al. (eds) *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, pp. 13-26.
- Oscarson, M. (1989). 'Self-assessment of language proficiency: rationale and applications', *Language Testing*, 6: 1-13.
- Purves, A. C., Rogers, T. y Soter, A. O. (1994). *How Porcupines Make Love III: Readers, Texts, Cultures in the Response-Based Literature Classroom*. White Plains: Longman.
- Rolfe, T. (1990). 'Self- and peer-assessment in the ESL curriculum'. In G. Brindley (ed.) *The Second Language Curriculum in Action*. Sydney: Macquaire University, National Centre for English Language Teaching and Research, pp. 163-86.
- Schärer, R. (1983). 'Identification of learner needs at Eurocentre'. En R. Richterich (ed.) *Case Studies in Identifying Language Needs*. Oxford: Pergamon Press, pp. 106-16.
- Smolen, L., Newman, C., Wathen, T. y Lee, D. (1995). 'Developing student self-assessment strategies', *TESOL Journal*, 5 (3): 22-7.
- Sternberg, R.J. y Powell, J.L. (1983). 'Comprehending verbal comprehension', *American Psychologist*, 8, 878-893.

### Anexo A Self-Assessment Form for Class Participation

Name \_\_\_\_\_ Month \_\_\_\_\_ Total Score \_\_\_\_\_

Criteria	Excellent	Very Good	Good	Fair	Poor
1. Student attended class regularly and arrived on time.					
2. Student read assigned materials carefully and thoroughly prior to coming to class.					
3. Student used a dictionary to check the meaning of unfamiliar words found in reading texts assigned.					
4. Student listened to classmates' and teacher's comments/presentations attentively.					
5. Student contributed to class discussions with comments and/or questions.					

How to score: Excellent = 100      Very Good = 85      Good = 70      Fair = 55      Poor = 0  
Add all your scores, and divide by five.

Comments \_\_\_\_\_

### Anexo B Self-Assessment Sheet for Oral Presentations

Name \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_ Total Score \_\_\_\_\_

Title of Presentation \_\_\_\_\_ Duration \_\_\_\_\_ minutes

Summary of Presentation \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Comments \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Criteria	Excellent	Very Good	Good	Fair	Poor
1. Presenter spoke loudly.					
2. Presenter demonstrated knowledge of the topic.					
3. Presenter arranged class in a circle.					
4. Presenter engaged audience in discussion of topic.					
5. Presenter arrived on time.					
6. Presenter spoke, not read (proceeded from general to specific details).					
7. Presenter is dynamic, energizes audience.					
8. Presenter is succinct and direct; doesn't ramble.					
9. Presenter explained all the main points.					
10. Presenter ensured that everyone in the audience paid attention.					

How to score: Excellent = 100      Very Good = 85      Good = 70      Fair = 55      Poor = 0  
Add all your scores, and divide by ten.

## Anexo C

### Examen Final de los Cursos de Literatura (Americana e Inglesa)

1. Louise M. Rosenblatt (1995) wrote:

When we are helping students to better techniques of reading through sensitivity to diction, tone, structure, image, symbol, narrative movement, we are also helping them make the more refined responses that are ultimately the source of human understanding and sensitivity to human values. (1995, p. 276)

Think about the texts read in this course and write a 1000-word essay (approx. 2 pages) discussing how such texts might help readers “make the more refined responses that are ultimately the source of human understanding and sensitivity to human values.” In other words, discuss how the texts read might contribute to making readers more understanding and sensitive people. Give examples from the texts read whenever possible.

2. Write a short essay (3-5 paragraphs) discussing the following:

- Your learning processes in this course: your successes and failures.
- Your work in this course. Refer to the aspects listed in the Self-Assessment Forms for Oral Presentations and Class Participation.
- General comments about the course.
- Based on all of the above, mention what grade you think you deserve to get in this course.