

La evaluación entre pares en el aprendizaje de la pronunciación en lengua extranjera

Evangelina Aguirre Sotelo¹, Andrea Canavosio² y M. Josefina Díaz³

¹ Profesora de Lengua Inglesa, Traductora Pública Nacional de Inglés y Especialista en Interpretación (Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba). Se desempeña como Profesora Asistente en *Práctica de la Pronunciación del Inglés* y en *Traducción Comercial* (Facultad de Lenguas, UNC). Es Profesora Titular de *Lengua Inglesa I* en las carreras de Profesorado y Tecnicatura en Traducción de Inglés en el IES Nueva Formación, Córdoba. En su labor académica, como investigadora categorizada por SECyT, participa en distintos proyectos de investigación y es expositora en congresos nacionales e internacionales en sus áreas de interés. Asimismo, se desempeña como traductora e intérprete *freelance*. *Práctica de la Pronunciación del Inglés*. Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba – Argentina. Correo electrónico: eva.aguirresotelo@gmail.com.

² Profesora, Traductora Pública de Inglés, y Licenciada en Lengua y Literatura Inglesas, egresada de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Es Magíster en Inglés con Orientación en Lingüística Aplicada y es doctoranda del Doctorado en Ciencias del Lenguaje de la misma universidad. Es Profesora Adjunta concursada de *Lengua Inglesa II* y *Fonética y Fonología II* de la sección Inglés. Es investigadora Categoría III, SECyT. Ha sido integrante de varios equipos de investigación desde el año 2004. Se desempeña como directora de un proyecto de jóvenes investigadores en el que se investiga la autoevaluación de la oralidad. *Fonética y Fonología Inglesa II*. Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba – Argentina. Correo electrónico: acanavosio@gmail.com

³ Profesora de Lengua Inglesa y Traductora Pública Nacional de Inglés, egresada de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Obtuvo el título de posgrado de Magíster en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y realizó estudios de posgrado en el área de la Lingüística Aplicada en Inglés en la misma institución. Fue becaria como Asistente de Idioma en la Universidad de Merrimack, Massachusetts, en el marco del Programa Bilateral de intercambio de Asistentes de Lengua Inglesa y Española, a partir del convenio entre la Comisión Fulbright y el Ministerio de Educación de la República Argentina. Se desempeña como Profesora Adjunta en *Fonética y Fonología I* y en *Práctica de la Pronunciación del Inglés* en la Facultad de Lenguas, UNC. Es investigadora categorizada en el Programa de Incentivos de la UNC. Actualmente, integra un equipo de investigación con el que realiza proyectos en el área de la pronunciación inglesa. *Práctica de la Pronunciación del Inglés* y *Fonética y Fonología Inglesa I*. Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba – Argentina. Correo electrónico: josefina.diaz@unc.edu.ar

Introducción

El trabajo versa acerca de una experiencia didáctica sobre la práctica de la pronunciación inglesa en el nivel superior, donde se implementó la evaluación entre pares como modalidad de evaluación formativa. A continuación, se desarrollan los fundamentos teóricos sobre los que se basa nuestra propuesta y se describe la intervención pedagógica implementada. Luego, se presentan los hallazgos que emergen del análisis cuantitativo y cualitativo de dos instancias evaluativas (de autoevaluación y evaluación entre pares), y se realiza una discusión de los datos e implicancias pedagógicas de la experiencia.

Marco teórico

La evaluación entre pares

La evaluación entre pares puede definirse como el proceso a través del cual las personas evalúan a sus pares. Este ejercicio puede incluir una puesta en común o un acuerdo preestablecido de los criterios con los cuales se lleva a cabo dicha evaluación. Este proceso también puede incluir el uso de herramientas de evaluación que han sido diseñadas por terceros, o bien, por el mismo grupo evaluador (Falchikov, 1995). En el proceso de evaluación, a través de la observación, se puede considerar la cantidad, el nivel, el valor, la calidad o el éxito de las producciones de los compañeros, quienes se encuentran en un estatus similar (Topping, 1998).

Dentro de la perspectiva socioconstructivista del aprendizaje autorregulado y autónomo (Benson, 2006), la evaluación entre pares constituye un cambio desde una enseñanza que se centra en la figura del profesor como principal agente evaluador hacia una enseñanza donde los propios estudiantes son los protagonistas de su propio aprendizaje, al iniciar el proceso de retroalimentación dirigido a sus pares. Según Topping (1998), la evaluación entre pares promueve un sentido de propiedad, responsabilidad personal y motivación, ya que los estudiantes se involucran en forma directa en el proceso de aprendizaje, a la vez que desarrollan habilidades como el trabajo en grupo; y promueve un aprendizaje activo en lugar de pasivo.

Asimismo, si los estudiantes se colocan en el lugar del evaluador, donde acceden a información con respecto a la calidad y al nivel de su propio desempeño o el de sus pares, es posible que logren un mayor entendimiento de los criterios

de evaluación y del constructo (ya sea estipulados por ellos mismos o por un profesor) y de lo que se les exige al momento de ser evaluados (Patri, 2015).

A su vez, la evaluación entre pares se concibe como una estrategia de aprendizaje metacognitiva: ya que, al involucrarse en los procesos de evaluación, los estudiantes logran un mayor compromiso con su propio proceso de aprendizaje. Este tipo de estrategias permite a los estudiantes tomar conciencia de los objetivos y procesos relacionados con la tarea que están realizando. De esta manera se logra, entre otras cosas, centrar la atención en el proceso de aprendizaje, planificar una tarea, evaluar su progreso y monitorear los propios errores (Oxford y Leaver, 1996). Asimismo, en el campo de la enseñanza de inglés como lengua extranjera, la enseñanza de la evaluación entre pares representa una actividad metacognitiva en sí misma, en donde se guía a los estudiantes a centrarse en los aspectos clave del aprendizaje de una tarea (Saito, 2008).

Beneficios de la evaluación entre pares

Se puede afirmar que la evaluación entre pares fomenta el aprendizaje reflexivo a través de la observación del desempeño de otros (Falchikov, 1986 y Topping, 1998; en Saito, 2008), ya que ayuda a revisar, consolidar y profundizar la comprensión de una tarea. A su vez, este tipo de actividad fomenta el desarrollo de estrategias metacognitivas (Falchikov, 2005). Si esta modalidad de evaluación se implementa de manera sistemática, los estudiantes pueden desarrollar una mirada crítica hacia su producción y la de sus pares, lo cual les permite identificar fortalezas y debilidades, recurrir a estrategias de aprendizaje y diseñar e implementar un plan de trabajo para mejorar el desempeño.

Otro beneficio que viene de la mano de la implementación de la evaluación entre pares tiene que ver con el desarrollo de un aprendizaje más autónomo. Este tipo de evaluación guía a los estudiantes hacia un aprendizaje más dirigido y efectivo y promueve la autonomía de los estudiantes. La autoevaluación y la evaluación entre pares propician que los estudiantes se apropien del proceso de aprendizaje; los motiva e incentiva para que se involucren en él de forma activa. Asimismo, al realizar esta actividad, se produce una comunidad de aprendizaje en la cual los estudiantes sienten que tienen influencia sobre otros, a la vez que se involucran en dicho proceso (Sluijsmans, Dochy y Moerkerke, 1998). De esta manera, se estimula la autonomía y la motivación intrínseca para aprender.

Otra ventaja de implementar la evaluación entre pares se relaciona con el hecho de que los estudiantes desarrollan un sentido de responsabilidad compartida, ya que tradicionalmente la tarea de evaluar siempre recayó en los hombros de los profesores como los responsables de asignar un valor (numérico o no) al desempeño de los estudiantes. A través de la evaluación entre pares, la tarea de evaluar se convierte en una actividad compartida (y por ende más objetiva) (Sluijsmans, Dochy y Moerkerke, 1998), lo que puede considerarse como un beneficio añadido.

Por su parte, la evaluación entre pares genera beneficios no solo para los estudiantes sino también para los profesores. Esta actividad ayuda a que los estudiantes comprendan más cabalmente el rol docente en relación con las peculiaridades del proceso de evaluación (Falchikov, 2005) e incluso ayuda a reducir la carga laboral docente (Sluijsmans, Dochy y Moerkerke, 1998).

En cuanto a la retroalimentación que se brinda como resultado de este tipo de evaluación, Topping (1998) señala que incluso a través de esta modalidad se otorga una retroalimentación más inmediata e individualizada que en otras instancias. De hecho, cuando los criterios de evaluación están estipulados claramente, la retroalimentación entre pares permite que los estudiantes juzguen el desempeño de sus pares de una manera comparable a la que brindan los profesores (Patri, 2015).

Finalmente, podemos decir que la evaluación entre pares ayuda a los estudiantes a familiarizarse con aquellos aspectos cruciales que forman parte de los criterios que se utilizarán para la evaluación (Falchikov, 2005). Además, el hecho de que los estudiantes puedan tanto negociar como generar los criterios y procedimientos de evaluación influye en forma directa en su aprendizaje, enriqueciéndolo.

Contexto y participantes

El taller extracurricular estuvo dirigido a los estudiantes de la asignatura *Práctica de la Pronunciación del Inglés*, asignatura del primer año de las carreras de grado de la Facultad de Lenguas (UNC). Esta actividad tuvo como objetivo fomentar el desarrollo de estrategias de aprendizaje metacognitivas como la retroalimentación entre pares en la enseñanza de la pronunciación del inglés como lengua extranjera en el nivel superior. De esta manera, se espera que los estudiantes logren mayor autonomía en los procesos de aprendizaje de la pronunciación inglesa.

Cabe aclarar que en nuestro contexto particular de enseñanza, que involucra el ámbito universitario público, resulta de suma importancia que los alumnos puedan desarrollar estrategias de aprendizaje metacognitivas, dada la cantidad numerosa de estudiantes que cursan la asignatura en cuestión y el escaso número de docentes especializados en el área. Este escenario hace que resulte difícil la realización de un seguimiento sistemático y pormenorizado de cada alumno de la asignatura.

Metodología

El taller fue organizado en dos secciones. Durante la primera parte se realizaron distintas actividades donde se ejercitaron determinados contenidos de la asignatura abocados a la práctica de fonemas vocálicos y consonánticos que suelen resultar una dificultad para los hispanohablantes. La segunda parte consistió en practicar una actividad con historias cortas en inglés: los estudiantes tuvieron que leerlas y luego contarlas con sus propias palabras (*retelling*).

El procedimiento que se utilizó para implementar la actividad de *retelling* consistió en una serie de etapas para la preparación y la posterior evaluación entre pares. En la primera etapa, los estudiantes debieron preparar la historia que luego tuvieron que contar con sus propias palabras. Con este propósito en mente, se revisaron las estrategias que se pueden utilizar previamente a la narración de una historia, como realizar una paráfrasis de las ideas principales, hacer una búsqueda de sinónimos para términos complejos, emplear el diccionario para corroborar la pronunciación de palabras desconocidas, marcar o transcribir palabras en la historia, entre otras. Se destinaron los primeros 15 minutos para realizar esta preparación en pequeños grupos y se dedicaron otros 15 minutos para realizar la práctica individual de la narración. El propósito de este procedimiento tuvo que ver con lograr la concienciación en los estudiantes sobre la importancia que tiene la aplicación de estrategias y la práctica sistemática para desarrollar la habilidad en cuestión. A continuación, se instruyó a los estudiantes para que buscaran un compañero para realizar la segunda etapa de la actividad. Primero, y en forma individual, debieron grabar su producción oral con alguna herramienta de grabación de voz en sus dispositivos celulares. No se dieron instrucciones específicas con respecto al número de grabaciones que se debía realizar. Una vez finalizada la grabación, se les pidió que se reunieran con el compañero elegido y que intercambiaran

las grabaciones con el objetivo de realizar una escucha atenta y una apreciación del desempeño del compañero en relación con su pronunciación. Para esta tarea se utilizó un instrumento diseñado para dicho fin donde los estudiantes debieron realizar una apreciación tanto global como pormenorizada de la producción oral de su par (Figura 1). Con esta herramienta, los estudiantes-evaluadores debieron registrar y realizar una valoración de la fluidez y de la claridad en la producción oral del estudiante evaluado. Asimismo, debieron realizar una valoración más precisa con foco en los aspectos microlingüísticos, tales como errores en la producción de fonemas vocálicos, fonemas consonánticos, formas débiles, y en la realización de variaciones alofónicas. Los estudiantes-evaluadores pudieron agregar comentarios generales relacionados con estos rasgos. El análisis de la evaluación de los aspectos microlingüísticos no se incluyó en el presente trabajo. Vale mencionar que, previo a la escucha, se explicaron de manera exhaustiva los descriptores y consignas presentes en el instrumento y se ejemplificaron los tipos de comentarios que los evaluadores podían incluir en su devolución.

Resultados e implicancias pedagógicas

En consideración de la evaluación entre pares, respecto de la fluidez en la producción oral de los compañeros, se puede apreciar que la calificación de este aspecto muestra una tendencia hacia el polo positivo. En la Figura 2, se presentan los datos cuantitativos para cada categoría y se observa que alrededor de un 90% de los estudiantes indicó que la fluidez fue “muy buena” o “buena”. Si comparamos estos hallazgos con los encontrados en la implementación de la autoevaluación, que se llevó a cabo en una instancia previa, se observa que la tendencia es la opuesta. El análisis cuantitativo arrojó que más de la mitad de los estudiantes (54%) calificó su propia producción como “regular” o indicó que hubo “falta de fluidez”, datos que se muestran también en la Figura 2. Es decir, la apreciación de la propia producción (autoevaluación) en relación con la fluidez tiende a ser más exigente que la que realizan los pares de esa misma producción en una segunda instancia (evaluación entre pares). Vale puntualizar que en ninguna de las dos instancias se expresó que la fluidez fue excelente.

En lo que respecta a la claridad en la producción oral, de la evaluación entre pares se observa nuevamente una tendencia hacia el polo positivo del

rango. Es más, un 7% emplea la categoría “excelente” para calificar este aspecto y ningún estudiante considera que hubo “falta de claridad” en la producción del compañero. Los datos completos se presentan en la Figura 3; en dicha tabla, se incluyen también los hallazgos de la apreciación de la propia producción realizada previamente. En la instancia de autoevaluación ningún estudiante emplea la categoría “excelente” y sí la de “falta de claridad”. De la comparación de las calificaciones en ambas instancias, emerge, una vez más, que la evaluación entre pares no es tan rigurosa como la autoevaluación. Podemos establecer que hubo un 26% de coincidencia y un 74% de falta de coincidencia en la evaluación de una misma producción.

El análisis cualitativo, relacionado con una apreciación global de la producción de los pares, muestra que el foco no se puso solo en la producción fonético-fonológica, sino que también se consideraron otros aspectos relacionados con la estructura de la narración, la riqueza del vocabulario empleado, el uso de tiempos verbales, la inclusión de explicaciones, la forma de presentación de los sucesos, etc. Esto se observa en los comentarios variados que se hallaron sobre estos aspectos de la narración oral de las historias. Asimismo, se identificaron expresiones que evidenciaban reflexiones de los estudiantes en su rol de evaluadores sobre las habilidades de sus compañeros, ya que mencionaron la capacidad de autocorrección (automonitoreo), el uso de sinonimia, la habilidad para la selección de ideas principales o de realizar un resumen. Entre las sugerencias expresadas, se hallaron las siguientes: evitar las muletillas, no cambiar los tiempos verbales de la narración, reducir la velocidad de habla, usar un volumen más alto, proyectar la voz, lograr parafrasear las ideas, tener más confianza en uno mismo, emplear pronunciación menos forzada (afectada), entre otros. En otras palabras, los estudiantes fueron capaces de identificar distintos rasgos de la producción oral, incluso plasmar sus observaciones con referencia a diferentes habilidades, no solo lingüísticas sino también paralingüísticas, metacognitivas y socioafectivas.

Por otro lado, se observaron numerosas coincidencias entre las autoevaluaciones y las evaluaciones realizadas por los pares en los errores puntuales identificados, sobre todo en aquellos relacionados con la fluidez, la pronunciación de los finales de palabras y el uso de formas débiles. Las coincidencias también se hallaron en la enumeración de los aspectos positivos de la producción. De la

relación entre los datos de las calificaciones y las apreciaciones globales se observó que algunos estudiantes igualan fluidez con rapidez o con la ausencia de pausas, lo que evidencia la necesidad de operacionalizar esta noción teórica con mayor precisión.

En línea con esta observación, de las tendencias opuestas halladas en la calificación de la fluidez y la claridad de la producción oral cuando se contrastan los datos de la autoevaluación con los datos de la evaluación de un par, podemos afirmar que existe cierto grado de falta de confiabilidad en la aplicación de criterios de evaluación. De aquí que una implicancia pedagógica que identificamos a partir de los resultados obtenidos se relaciona con la necesidad de trabajar sobre los componentes que hacen a conceptos claves como fluidez, claridad e inteligibilidad confortable. Consideramos que es fundamental que los estudiantes se familiaricen con estas nociones, que conozcan sus alcances y que se compartan criterios claros a la hora de juzgar estos aspectos, de manera que se aumente el grado de confiabilidad en las instancias de evaluación.

En relación con la exigencia que se identifica en la evaluación de la propia producción en comparación con la de un par, emerge la necesidad de redireccionar las expectativas de los estudiantes hacia los objetivos propuestos para la asignatura respecto de la pronunciación esperada y así bajar los niveles de ansiedad. Con este mismo objetivo presente, sería fructífero trabajar sobre el concepto de error como marcador fundamental del proceso de aprendizaje y de ejercitar la concienciación respecto de los errores identificados en pos de la aplicación de un plan de acción posterior para superarlos.

Conclusión

Los hallazgos que emergieron a partir de la implementación de una instancia de evaluación entre pares durante una intervención pedagógica con modalidad de taller extracurricular arrojan luz sobre distintos aspectos relevantes para tener en cuenta en las clases de pronunciación de inglés como lengua extranjera. A partir de ellos, podemos establecer que la evaluación entre pares, concebida como una estrategia de aprendizaje, constituye una útil herramienta de retroalimentación que debiera implementarse como práctica sistemática. De la comparación de los hallazgos que se obtuvieron en una instancia previa de autoevaluación con los de evaluación entre pares emerge la necesidad de realizar un entrenamiento sistemático dirigido a los estudiantes en la aplica-

ción de esta estrategia. Entre las implicancias pedagógicas enumeramos la necesidad de definir conceptos claves, aunar criterios de evaluación claros y fijar un protocolo de acción relacionado con un instrumento especialmente diseñado para llevar a cabo tales instancias de autoevaluación y evaluación entre pares. Como posibles futuras líneas de investigación, consideramos la opción de trabajar con grabaciones audiovisuales y explorar los beneficios en ambos tipos de evaluación. Además, sería importante reforzar el desarrollo de las estrategias de aprendizaje socioafectivas para complementar el trabajo hasta aquí realizado. Tanto el conocimiento experiencial como la literatura relevada en este trabajo apuntan hacia una misma dirección con respecto a la relación entre dos variables: la aplicación sistemática de distintas estrategias de aprendizaje como la evaluación entre pares como herramienta para favorecer el aprendizaje autónomo y la adopción de un rol activo respecto del propio aprendizaje por parte de cada estudiante.

Apéndice

Figura 1. Instrumento para la evaluación entre pares

Peer Assessment

1. Get in pairs. Exchange audios with your partner. Listen to the audio for the first time and answer the following questions in Spanish:

a) Califica su fluidez y claridad para comunicar el mensaje. Subraya la opción elegida (1-5).

*** *Fluidez***

1. Excelente 2. Muy buena 3. Buena 4. Regular 5. Falta de fluidez

****Claridad para comunicar el mensaje***

1. Excelente 2. Muy buena 3. Buena 4. Regular 5. Falta de claridad

¿Qué aspectos positivos de la producción de tu compañero/a destacarías?

¿Qué aspectos consideras que necesita mejorar?

2. Listen to the audio again and register the mistakes you identify in your partner's production using the grid provided.

Vowels	
Consonants	
Weak forms	
Allophones	
General comments	

3. Compare the grid with your classmate and give each other feedback.

Figura 2. Calificación de la fluidez en instancia de autoevaluación y evaluación entre pares

	Autoevaluación	Evaluación entre pares
Excelente	-	-
Muy buena	7%	41,5%
Buena	39%	49%
Regular	49%	7%
Falta de fluidez	5%	2,5%

Figura 3. Calificación de la claridad en instancia de autoevaluación y evaluación entre pares

	Autoevaluación	Evaluación entre pares
Excelente	-	7%
Muy buena	12%	46%
Buena	44%	42%
Regular	41,5%	5%
Falta de claridad	2,5%	-

Referencias bibliográficas

- Benson, P. (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Centre for Information on Language Teaching and Research*, 40(1), 21-40. CUP.
- Falchikov, N. (1995). Peer feedback marking: developing peer assessment. *Innovations in Education and Training International*, 32, 175-187.
- Falchikov, N. (2005). *Improving Assessment Through Student Involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. London: Routledge-Falmer.
- Oxford, R.L., y Leaver, B.L. (1996). A synthesis of strategy instruction for language learners. En R. L. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (pp. 227-246). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Patri, M. (2015). The influence of peer feedback on self and peer-

- assessment of oral skills. *Language Testing* 2002, 19(2), 109-131. DOI: 10.1191/0265532202lt224oa
- Saito, H. (2008). EFL classroom peer assessment: Training effects on rating and commenting. *Language Testing*, 25(4), 553–581, Recuperado de <http://ltj.sagepub.com/content/25/4/553>
- Sluijsmans, D.; Dochy, F. & Moerkerke, G. (1998). Creating a Learning Environment by Using Self-, Peer- and Co-Assessment. *Learning Environments Research*, 1(3), 293-319. DOI: 10.1023/A:1009932704458.
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68, 249-276.
- Topping, K. (2009). Peer assessment. *Theory Into Practice*, 48, 20-27.