



## **Diseño de un instrumento para autoevaluar el desempeño oral de estudiantes universitarios de ILE**

**Canavosio Andrea de los Ángeles; Salinas, Julieta y Cad, Ana Cecilia**

Fecha de recepción: 30/11/2018

Fecha de aprobación: 11/12/2018

Eje: Currículum, perspectivas didácticas y evaluación

### **Resumen**

La evaluación del desempeño de los estudiantes de una segunda lengua a nivel universitario es, frecuentemente, llevada a cabo por los docentes a cargo del curso. En las últimas décadas surgió un nuevo paradigma que cuestionó las modalidades tradicionales de evaluación. Se planteó la necesidad de generar autonomía por parte de los estudiantes, lo que llevó a proponer nuevas perspectivas sobre la evaluación, miradas y mecanismos que involucren a diferentes actores que forman parte del contexto educativo (Reynolds y Trehan, 2000). Esto abrió paso al surgimiento de instancias de evaluación realizadas por los mismos estudiantes (donde ellos pueden evaluar su propio desempeño y progreso) o pueden ser sus pares quienes estén a cargo del proceso de evaluación. Así, la principal consecuencia de estos nuevos enfoques hacia la evaluación es que han propiciado en los últimos años un cambio en el rol no solo del docente, sino principalmente del estudiante, quien ahora puede participar de manera activa en el proceso de evaluación (Falchikov, 2005; y Haynes y McDowell, 2008 en Disasa Worabu, 2013). Se estimula que el alumno reciba y brinde retroalimentación a sus pares y también evalúe su propio desempeño, lo cual permite que tome las riendas de su proceso de aprendizaje, promoviendo el desarrollo de su autonomía. En este trabajo describiremos el proceso de diseño de un instrumento de autoevaluación del desempeño oral para alumnos universitarios de ILE.

### **Introducción**

Las instancias de evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua resultan de gran importancia por los datos que proporcionan así



como también por el impacto en dicho proceso. Es así que la evaluación se propone como objeto de estudio de numerosas investigaciones.

Si bien la evaluación del desempeño de los estudiantes de una segunda lengua es llevada a cabo por los docentes, en las últimas décadas surgió un nuevo paradigma que planteó la necesidad de considerar a la evaluación desde diferentes perspectivas que involucren nuevos actores indispensables en el contexto educativo (Reynolds y Trehan, 2000). Esto abrió paso al surgimiento de instancias de evaluación donde los mismos estudiantes pueden evaluar su propio progreso, o dicha evaluación puede estar a cargo de sus pares. El resultado es un cambio en el rol no sólo del docente sino también del estudiante, quien ahora tiene una participación más activa en el proceso (Falchikov, 2005; y Haynes y McDowell, 2008 en Disasa Worabu, 2013) y contribuyendo así a lograr autonomía.

Dochy, Segers y Sluijmans (1999) estudiaron el uso de diferentes modalidades de evaluación: autoevaluación, evaluación entre pares, y coevaluación. Con respecto a la implementación de la autoevaluación, estos autores concluyen que el uso de esta estrategia es sumamente beneficioso, ya que la participación de los estudiantes en la evaluación como parte integral del proceso de enseñanza/aprendizaje, resulta indispensable, y además permite a los estudiantes ser más reflexivos respecto de los procesos que están teniendo lugar. Aportes como los de Brew (2003), Jordan (2003), Lapaham y Webster (2003) y Roach (2003) en la edición de Brown y Glasner (2003) coinciden en reconocer la importancia del rol activo del estudiante en su propio proceso de aprendizaje e ilustran la relevancia de la autoevaluación a través de los resultados obtenidos en sus investigaciones.

Black y William (1998) compilaron una serie de más de 250 estudios en un amplio ámbito de sectores educativos. Estos estudios se enfocaron en la evaluación por parte de los docentes, entre pares, y evaluación del propio desempeño, es decir, autoevaluación. Los datos proporcionados por estas investigaciones presentan evidencia del valor de la retroalimentación y la evaluación para promover el aprendizaje, aunque en el área escolar y no de nivel superior.

Otros estudios que se centraron en analizar la validez y la confiabilidad de la autoevaluación (Campbell et al. 2001; Topping 2003, Falchikov 2005; Ross 2006;



Sebba et al. 2008) establecen que, aunque pueden presentarse problemas de validez y confiabilidad si no hay un entrenamiento sistemático en el uso de esta técnica, la autoevaluación impulsa el uso de estrategias cognitivas de orden superior, desarrolla el pensamiento crítico, fomenta la autonomía, la motivación y la autoestima. Por su parte, autores como Baleghizadeh y Masoun (2013) estudiaron el efecto de la autoevaluación en ILE (Inglés como Lengua Extranjera) en la autoeficacia de los estudiantes. Luego de un periodo de implementación sistemática de esta técnica como parte de la evaluación formativa del curso, los participantes se sintieron más capaces y seguros de poder aprender inglés. La percepción sobre sus propias capacidades mejoró, lo cual también tuvo un impacto positivo en su proceso de aprendizaje. Teniendo en cuenta estas consideraciones respecto del desarrollo de la autonomía y la importancia de la autoevaluación, Nicol y Macfarlane-Dick (2006) indican la necesidad de diálogo entre docentes y estudiantes, y entre los mismos estudiantes, sobre la retroalimentación y el desempeño mismo, para que de este modo los estándares y criterios de evaluación utilizados por docentes y alumnos sean los mismos, haciendo que la autoevaluación sea válida y confiable.

Al considerar nuestro contexto educativo, la evaluación del desempeño oral de los estudiantes es un punto crucial del proceso de enseñanza/aprendizaje en la materia *Lengua Inglesa II* de las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura de la Facultad de Lenguas (Universidad Nacional de Córdoba) donde el desarrollo de la habilidad oral es un componente esencial en la materia. Durante todo el año académico, los estudiantes participan de diversas tareas como presentaciones orales, debates en grupo, respuestas a preguntas, entre otras actividades. Cabe destacar que el examen oral es una de las tres instancias de la evaluación parcial formal y también es en una de las secciones del examen final, siendo en este caso de carácter eliminatorio. Por lo tanto, el desempeño oral es un punto neurálgico de la materia.

De lo anterior se advierte que el cambio de enfoque y la posibilidad de generar espacios de autoevaluación resultan de vital importancia para generar autonomía y autocrítica en nuestros estudiantes. Una razón más para impulsar el uso de esta técnica es nuestro contexto educativo. Debido al gran número de alumnos por



comisión, las instancias de práctica oral que se les ofrecen a los estudiantes en clase suelen no ser suficientes; también suelen resultar escasas las oportunidades que tienen los docentes de brindar retroalimentación personalizada a los estudiantes sobre su producción oral. Es por ello que surge el interés de abordar el presente proyecto para poder iniciar el uso de esta técnica como una práctica útil y necesaria en el desarrollo y perfeccionamiento de la competencia comunicativa de los estudiantes.

En una primera etapa de este proyecto, llevada a cabo durante el año 2017, se indagó sobre las concepciones de los docentes y alumnos de *Lengua Inglesa II* acerca de la autoevaluación así como sobre sus experiencias con el uso de esta técnica. Además, en esta etapa exploratoria, se seleccionaron dos instrumentos de autoevaluación de la oralidad y se pilotearon en un número reducido de estudiantes. Luego se entrevistó a los estudiantes para indagar sobre el resultado del uso de cada uno de los instrumentos y sobre las preferencias.

Para esta segunda etapa del proyecto, teniendo en cuenta los resultados de la etapa exploratoria y con la convicción de que el empleo de un instrumento de autoevaluación contribuye positivamente al desarrollo de la habilidad oral de los estudiantes, nos planteamos los siguientes objetivos para la presente etapa:

1. Generar un espacio institucional específico de iniciación a la investigación que permita abordar la estrategia de autoevaluación de manera profunda,
2. Promover la investigación como un recorrido necesario para la formación de los/as estudiantes y egresados/as mediante la participación de éstos en el proyecto bajo estudio, propiciando su actitud investigativa y reflexión crítica, fomentando la profundización de conocimientos de teorías, métodos y técnicas de investigación.

## **Encuadre teórico**

### **Estrategias de aprendizaje**

La esencia del aprendizaje significativo es definido por Ausubel (1961) como el resultado de procesos de apropiación, interiorización, valoración y reformulación de



un determinado objeto de aprendizaje, lo cual conduce a acciones autónomas, innovadoras y sustentadas. Para Ausubel, este tipo de aprendizaje se da por descubrimiento y no sólo por recepción (Galbán, Ocampo y Porras, 1998).

Las estrategias de aprendizaje tienen un rol central para lograr un aprendizaje significativo y han sido definidas de diversas maneras. Por ejemplo, Weinstein y Mayer (1986) las consideran como conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación. En una línea similar, Nisbet y Shucksmith (1987) sostienen que las estrategias son secuencias integradas de actividades o procedimientos que se eligen con el fin de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de información. Por su parte, Monereo (1994) agrega la idea de que son procesos de toma de decisiones que se hacen de manera consciente e intencional, en las que el estudiante elige y recupera, de manera planeada y coordinada, los conocimientos que necesita para lograr un determinado objetivo de aprendizaje. Estas estrategias pueden utilizarse para desarrollar la competencia en una lengua extranjera. Oxford (1990) plantea que cuando los estudiantes realizan acciones específicas o utilizan técnicas, generalmente de manera intencional, para facilitar la internalización, almacenamiento y recuperación de una nueva lengua, están haciendo uso de estrategias de aprendizaje. Además, esta autora destaca que estas herramientas son necesarias para desarrollar habilidades comunicativas.

Existen numerosas taxonomías para clasificar las estrategias de aprendizaje. Una de ellas es la que proponen O'Malley y Chamot (1990), quienes distinguen entre estrategias cognitivas, socioafectivas y metacognitivas. Las cognitivas tienen que ver con tareas específicas que implican manipulación directa del material de aprendizaje; las socioafectivas incluyen actividades de transacción social, mediación y cooperación; y las estrategias metacognitivas requieren de planificación, reflexión, monitoreo y evaluación del aprendizaje. La estrategia que estudiaremos en este proyecto está incluida dentro de las metacognitivas: la autoevaluación.

### **Autoevaluación de la oralidad**



La evaluación de la oralidad en segundas lenguas es un proceso complejo y dificultoso debido a la cantidad de aspectos que se deben tener en cuenta de manera simultánea y debido a la naturaleza efímera del discurso oral. La evaluación de la oralidad puede tomar diferentes formas: uno o varios evaluadores pueden formular preguntas e interactuar con el estudiante; el o los alumnos pueden realizar presentaciones orales y /o interactuar entre ellos, entre otras (Joughin 2010). Cabe destacar que la evaluación del desempeño oral es muy compleja debido a la multiplicidad de aspectos que deben tenerse en cuenta, la variedad de factores que pueden influir la percepción del evaluador y debido a la naturaleza elusiva del habla (Luoma 2004). Mientras los alumnos hablan, los evaluadores deben prestar atención simultáneamente no solo al desarrollo del tema sino también al uso de vocabulario relevante y estructuras gramaticales adecuadas, a la pronunciación y fluidez, entre muchas otras variantes. La complejidad del constructo hace que el proceso de evaluación sea desafiante y decisivo (Bachman y Palmer 2010). Una de las opciones que pueden ayudar a los alumnos a entender la naturaleza compleja del desempeño oral y de su evaluación es autoevaluarse.

La autoevaluación es definida por autores como Boud y Falchikov (1989), Boud y Brew (1995) y Geeslin (2003) como el proceso de establecer criterios y juzgar su propio proceso de aprendizaje, especialmente sus logros y resultados. Weisi y Karimi (2013) ubican a esta técnica en la categoría de 'formas alternativas de evaluación', junto con la retroalimentación entre pares, el uso de *portfolios*, entrevistas, entre otros. Sin embargo, estos autores destacan que la autoevaluación tiene la capacidad de potenciar y maximizar los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Numerosos autores (Campbell y otros 2001; Topping 2003; Falchikov 2005; Ross 2006; Sebba y otros 2008) han concluido en que la autoevaluación fomenta el uso de habilidades cognitivas superiores, desarrolla habilidades reflexivas y críticas, incrementa la autonomía, la autoestima y la motivación, mejora el comportamiento durante las tareas y estimula el compromiso y participación en actividades subsiguientes. Además, puede tener un impacto positivo en la activación de



conocimiento previamente adquirido y suele ayudar a que los estudiantes planeen, monitoreen y dirijan su propio proceso de aprendizaje.

### **Metodología**

En una primera instancia del proyecto de investigación, durante el año 2017, se planteó un estudio descriptivo que sirvió de base para una siguiente etapa experimental a llevarse a cabo durante el año 2018. Los participantes del estudio fueron estudiantes y docentes de la *Lengua Inglesa II* de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.

Durante la primera etapa, se realizaron cuestionarios y entrevistas a docentes y estudiantes de la materia *Lengua Inglesa II* para explorar sus concepciones y contactos previos con la estrategia de autoevaluación en lengua extranjera. La información recogida con estos instrumentos ayudó a contextualizar la autoevaluación. Luego, se seleccionaron diferentes instrumentos de autoevaluación de la oralidad en particular, para poder pilotarlos y, a partir de los resultados obtenidos, poder diseñar un instrumento de autoevaluación. Entre los instrumentos seleccionados se utilizaron grillas (*checklists*), cuestionarios semi-estructurados y cuestionarios no estructurados, los cuales se aplicaron en un grupo reducido de estudiantes de *Lengua Inglesa II*. Los investigadores, siguiendo un protocolo, debieron contactar a tres estudiantes de la cátedra cada uno y presentar el primer instrumento: preguntas de autorreflexión. Cada uno de los estudiantes convocados debía realizar una actividad oral relacionada a los temas de la materia y con el mismo formato que se utiliza en parciales y exámenes finales de modo que la actividad fuera relevante. Los estudiantes debían filmarse mientras realizaban esta actividad para luego poder responder las preguntas de autorreflexión. Las preguntas eran en inglés y versaban sobre la experiencia del estudiante al autoevaluarse, así como también sobre las fortalezas y debilidades que pudieron notar en su desempeño. Además, debieron reflexionar sobre las estrategias que podrían implementar para mejorar aquellos aspectos en los que notaron más dificultades.

Luego de la aplicación del primer instrumento, se presentó el segundo instrumento que consta de una grilla analítica de preguntas que se deben contestar en relación al





desempeño en la actividad oral realizada anteriormente. La grilla se dividía en cuatro categorías: técnicas de presentación, organización, contenido, y uso de la lengua. Cada una de estas categorías debía marcarse de *Poor* (pobre) a *Excellent* (excelente) según el estudiante considerase su desempeño. La categoría referida a las técnicas de la presentación incluía entonación, contacto visual con la audiencia, ritmo, fluidez, etc. En el caso de la organización, los puntos a considerar se referían a la conexión entre ideas, la presentación del tema principal, los subtemas, conclusiones. Para el contenido se destacaban la expresión de las ideas, la relevancia, la referencia a fuentes. Finalmente, el uso de la lengua contemplaba aspectos tales como la gramática, vocabulario específico, pronunciación, entre otros. Al final de la grilla analítica, los estudiantes debían asignarse una nota por su desempeño, teniendo en cuenta lo marcado en las diferentes categorías.

Finalmente, luego de aplicar los dos instrumentos, los investigadores realizaron una entrevista final grabada en la que cada estudiante reflexionó no sólo sobre su desempeño sino también sobre la experiencia con la aplicación de los instrumentos de autoevaluación de la oralidad. Las preguntas hacían referencia a los aspectos incluidos en los instrumentos y cuál les había resultado más eficiente, explicando las razones de su elección.

Con los datos obtenidos, se diseñó un instrumento de autoevaluación de la oralidad que se piloteará en esta segunda etapa del proyecto. Dicho piloteo se realizará en un número reducido de estudiantes de la cátedra. Posteriormente se entrevistará a los alumnos participantes de manera grupal (en inglés, *focus group interview*), en grupos de no más de cinco integrantes. Los datos generados mediante la interacción social suelen ser más ricos y profundos que los que se obtienen en las entrevistas individuales, ya que el trabajo en grupo facilita la discusión, baja los niveles de ansiedad y fomenta las opiniones y comentarios de los participantes (Hamui-Sutton y Varela Ruiz, 2013; Krueger, 2002). En base a los resultados de la prueba piloto, se harán los cambios necesarios para llegar a la versión final del instrumento.

## Conclusión





El rol de la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje es de vital importancia y se constituye en objeto de estudio de diversas investigaciones. Con los cambios de paradigma y las necesidades que se presentan, es fundamental pensar en otras posibilidades de llevar a cabo este proceso tan fundamental. Es así que la autoevaluación se propone como una alternativa que ayuda al estudiante no sólo a mejorar su desempeño y habilidad, sino también a lograr alcanzar autonomía e independencia en el aprendizaje y el perfeccionamiento de una segunda lengua.

En este proyecto inicialmente analizamos instrumentos de autoevaluación que sirvieron como base para el diseño de nuestro propio instrumento, el cual fue aplicado y piloteado en un grupo reducido de estudiantes de la materia Lengua Inglesa II de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. En una etapa posterior, luego de pilotear el instrumento, se considerarán los resultados de dicha aplicación junto con las contribuciones realizadas por los mismos estudiantes durante la entrevista focal realizada luego de haber concluido la tarea oral propuesta para tal fin.

Tanto el cambio de enfoque como nuestro contexto educativo impulsaron a indagar sobre el uso y utilidad de la técnica de autoevaluación de la oralidad de estudiantes de ILE. Es así que consideramos a la autoevaluación como una herramienta más para ayudar a los estudiantes a desarrollar su autonomía y autocrítica para de esta manera poder perfeccionar su competencia comunicativa en el aprendizaje de una segunda lengua.

### **Referencias bibliográficas**

- Baleghizadeh, S. y Masoun, A. (2013). The effect of self-assessment on EFL learners' self-efficacy. *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada*, 31(1), 42-58.
- Black, P. & William, D. (1998) Assessment and classroom learning, *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Boud, D. y Brew, A. (1995). Developing a Typology for Learner Self Assessment Practices. *Research and development in Higher Education*, 18.
- Boud, D. y Falchikov, N. (1989). Quantitative Studies of Self-assessment in Higher Education: a Critical Analysis of Findings. *Higher Education*, 18(5), 529-549.
- Brown, S. y Glasner A (eds.) (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.



- Campbell K., Mothersbaugh D., Brammer C. y Taylor T. (2001). Peer versus self-assessment of oral business presentation performance. *Business Communication Quarterly* 64(3), 23–42.
- Disasa Worabu, R. (2013). *Learners' Self-assessment of their Oral Performance in EFL Classrooms: The Case of Wollega University*. (Unpublished doctoral dissertation). Addis Ababa University, Ethiopia.
- Falchikov, N. (2005). *Improving assessment through student involvement: practical solutions for aiding learning in higher and further education*. London/New York: Routledge Falmer.
- Geeslin, K. L. (2003). Student Self-Assessment in the Foreign Language Classroom: The Place of Authentic Assessment Instruments in the Spanish Language Classroom. *Hispania*, 86(4), 857-868.
- Hamui-Sutton, A. y M. Varela-Ruiz. (2013). La técnica de grupos focales. *Metodología de investigación en educación médica*, 2(1), 55–60.
- Joughin, G. (2010). A Short Guide to Oral Assessment. Leeds Metropolitan University and The University of Wollongong. Available from [www.leedsmet.ac.uk/100317\\_36668\\_ShortGuideOralAssess1\\_WEB.pdf](http://www.leedsmet.ac.uk/100317_36668_ShortGuideOralAssess1_WEB.pdf)
- Luoma, S. (2004). *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Monereo. C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Nicol, D. y Macfarlane-Dick, D. (2006) Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice, *Studies in Higher Education*, 31:2, 199-218.
- Nisbet, J., y Shucksmith, I. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- O'Malley, J. y Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University. CUP.
- Oxford, R. (2001). Language learning strategies. In D. Nunan & R. Carter (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 166-172). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Reynolds, M. y, K. Trehan. (2000). Assessment: a Critical Perspective. *Studies in higher education*, 25(3), 267-278.
- Ross, J. A. (2006). The Reliability, Validity and Utility of Self-Assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 11(10), 1-132.
- Sebba, J., Deakin-Crick, R., Lawson, H., Yu, G., Harlen, W., y Durant, K. (2008). *Systematic review of research evidence of the impact on students in secondary schools of self and peer assessment*. London: EPPI-Centre SSRU.
- Topping K. (2003). Self- and peer assessment in school and university: Reliability, validity and utility. In: Segers M, Dochy F. and Cascallar E. (eds.) *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards*. Dordrecht: Kluwer Academic, pp. 55–87.
- Weinstein, C. E. y Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies, en Wittrock, M. C. (Ed.) *Handbook of research on teaching*, (3ª ed.). New York: McMillian Publishing Company.
- Weisi, H., & Karimi, M. N. (2013). The effect of self-assessment among Iranian EFL learners. *Procedia - Social and Behavioural Sciences*, 70, 731-737.