

Evaluación entre iguales en la expresión oral: desarrollo de la conciencia correctiva en clase de francés como lengua extranjera

Peer Evaluation of Oral Expression: Development of the Corrective Consciousness in the French as a Foreign Language Class

Emily Marzin

emilail@yahoo.fr

Licenciada en Comercio Internacional y Enseñanza del Español como Segunda Lengua

Maestría en Didáctica de las Lenguas (c), Université de Lyon

Coordinadora del Centro de Auto-Acceso de Idiomas de la Universidad de Guanajuato, Guanajuato, México

Patricia Marie Anne Houde

p.houde@ugto.mx

Licenciada en Psicología (1986), Maestra en Educación

Profesora del Departamento de Lenguas de la Universidad de Guanajuato, Guanajuato, México

Resumen

La importancia de la auto-evaluación correctiva entre pares es una forma de resolver el problema que se presenta al momento de evaluar la calidad de la presentación oral en francés en un contexto educativo comunicativo. Esta investigación-acción propone la aplicación de una técnica que contribuye a satisfacer la necesidad individual del estudiante mediante la promoción de la conciencia en la producción oral. La metodología utilizada es tanto cualitativa como cuantitativa, lo cual permitió obtener una mayor comprensión del objeto de estudio. El método mixto se refleja en las herramientas utilizadas, tales como dos cuestionarios y una tabla de evaluación, así como la convergencia y la confirmación de los resultados durante la investigación. El estudio se realizó con estudiantes del idioma francés como lengua extranjera a nivel B2 en la Universidad de Guanajuato en México. Los resultados muestran que la evaluación entre pares resultó productiva y tuvo consecuencias favorables en la producción oral al momento de la presentación oral en francés.

Palabras clave: PAO (presentación académica oral), desarrollo de la conciencia correctiva, evaluación formativa, evaluación entre iguales y retroalimentación.

Abstract

Corrective self-evaluation among peers is an important form of assessing oral presentation of French in a communicative educative context. This research proposes the implementation of a technique that contributes to the individual needs of the student through the promotion of awareness in oral production. The methodology used is both qualitative and quantitative which permit a better understanding of the object of study. This mixed method can be seen in the tools used, such as two questionnaires and a table of evaluation, as well as the convergence and confirmation of the results during the study. The study was conducted with students of French as a Foreign Language at the B2 level at the University of Guanajuato in Mexico. The results show that peer evaluation was productive and had favorable consequences in oral production at the time of the oral presentation in French.

Keywords: OAP (oral academic presentation), development of corrective awareness, training assessment, peer evaluation and feedback.

Al entrar en un proceso de aprendizaje de lenguas, el estudiante se enfrenta a múltiples desafíos personales. Desde la identificación de sus motivaciones y necesidades individuales hasta la ubicación del estilo propio de aprendizaje, el alumno pasa por una serie de momentos claves. El profesor es entonces un facilitador de herramientas pedagógicas adecuadas.

La presente investigación propone una técnica de autocorrección en situaciones de presentaciones académicas orales (PAO). Es de esta forma que se pretende solucionar la dificultad del profesor para evaluar las PAO así como la de los alumnos para cumplir con los requisitos de esta evaluación. El objetivo general es el de acercarse a los elementos de evaluación respecto a las presentaciones orales de los alumnos frente al grupo en el aula. Se proyecta lograrlo ofreciéndoles los instrumentos necesarios. El trabajo parte de una situación observada en el aula. Efectivamente, este proyecto de investigación-acción se originó en un contexto académico motivado por un deseo pedagógico y de mejoramiento

personal, procurando reducir la diferencia entre las habilidades reales de los aprendices y las expectativas curriculares. Se procura que por medio de la comprensión exhaustiva de los criterios de evaluación, los alumnos logren auto regular sus destrezas orales. De la misma manera, se contempla la posibilidad de concientizar a los docentes del beneficio de la auto-retroalimentación en el aula.

Marco Teórico

La revisión de la literatura descrita en estos apartados se organiza de una forma deductiva, de los conceptos generales a los particulares, sin embargo y, con base en los conceptos abordados, se observa una estructura cíclica. Es importante precisar que, tanto la búsqueda como la interpretación de la información teórica, se realizaron de acuerdo con la recolección de los datos cuantitativos y cualitativos. Por lo tanto, el primer aspecto teórico se enfoca en presentar el tema de la expresión oral dentro del aula de enfoque comunicativo, punto de partida de esta investigación.

Presentación académica oral

Antes de explorar la posible evaluación del discurso oral en el salón, parece relevante considerar los tipos de interacción oral. Pinilla (2010) identifica varios ámbitos dentro de los cuales se encuentra “el educativo”, correspondiendo a una “forma organizada de aprendizaje” (2010, p. 3) y refiriéndose a una forma rígida y normativa de interactuar. La autora delimita también las intenciones de la expresión oral: “queremos compartir, queremos responder, queremos hablar, queremos discutir, queremos saber y queremos contar.” (2010, p. 4) y las exigencias técnicas relacionadas al uso del discurso monológico en el salón de clase: “El objetivo es que el estudiante intervenga, se anime y este monólogo, en nuestra tipología, responde a una necesidad subjetiva de expresión” (Pinilla, 2010, p. 6), llamado también “monólogo sostenido” por el marco común Europeo de referencia para las lenguas (2002, p. 75), y corresponde a una descripción de experiencias. De la misma manera Claudia Villar (2010) recuerda, en la diferencia entre un ejercicio oral académico a

otros actos del habla; “discursivo académico oral que tiene como macro propósito informar y/o persuadir en el marco de una relación asimétrica, configurada esencialmente entre el estudiante y el/la docente.” (Villar, 2010, p. 10). El ejercicio exige entonces del estudiante un conocimiento general de la información, de la planeación y estructuración previas a la presentación. Podemos, entonces, considerar la PAO como una forma de recrear una situación comunicativa de acuerdo con una serie de criterios determinados por el contexto académico, observando una cierta distorsión entre la situación real de comunicación y su interpretación académica.

Evaluación entre iguales

Ibarra Saiz (2012), presenta un conjunto de características así como de aplicaciones prácticas a la evaluación orientada al aprendizaje. La evaluación entre iguales forma parte de las técnicas que se utilizan en este tipo de evaluación. Se requiere la participación activa de todo el grupo de alumnos, la proalimentación o el *feedforward*, la cual corresponde al uso de sugerencias para cambiar y prevenir errores futuros basándose en los pasados y, la presentación de tareas auténticas. Las aplicaciones propuestas permiten comprobar sus objetivos.

La evaluación orientada al aprendizaje como un constructo teórico que hace hincapié en examinar la evaluación como un proceso interrelacionado con el aprendizaje a partir del cual no sólo se puede extraer información útil para el estudiante sino que puede, por sí misma, promover el desarrollo de competencias útiles y valiosas para el presente académico y el futuro laboral. (Ibarra Saiz, 2012, p. 3).

El aspecto reflexivo de la retroalimentación recuerda el artículo de Martín Peris (2000), sobre la necesidad de involucrar, de manera más activa, al estudiante en su proceso de aprendizaje mediante la actividad metalingüística, lo cual, y se abordará posteriormente, no es particularmente propia a la práctica educativa mexicana.

Retroalimentación entre iguales

Este último concepto teórico, abordado por Lacueva (1997), relaciona el tema de las aportaciones de la retroalimentación con el de la evaluación entre iguales. La autora sensibiliza el lector en el aspecto facilitador de progreso que ofrece la evaluación siempre que esté controlada:

Se revela ser oportuno que el grupo emita opiniones sobre un trabajo presentado ante ellos por un compañero o un equipo de compañeros. Es interesante que el docente propicie el señalamiento de aspectos positivos y de algún rasgo a mejorar en el futuro. (Lacueva, 1997, p. 12).

Dentro del contexto de una evaluación formativa es necesario, entre otros aspectos, desarrollar la reflexión y colaboración de los estudiantes. En efecto y como lo menciona Langan (2008, p. 187): The nature and number of criteria used in assessment influence the marks generated. Feedback in interviews suggested that the threshold descriptors provided were useful and appropriate”, el tipo y el número de criterios de evaluación pueden, por ejemplo, influenciar la calificación propuesta por el estudiante. Es importante conocer o dar a conocer los elementos a los aprendices:

Promover la reflexión en los estudiantes es fundamental para que mejoren como aprendices, ya que les hace conscientes de sus estrategias. De esta forma, los alumnos reconocen elementos que ayudan a su aprendizaje y aspectos que lo dificultan y, por tanto, son más estratégicos. (Villardón, 2006, p. 11)

El mismo autor recomienda la estrategia de la inter-evaluación para lograr no solamente una toma de conciencia pero también formar parte integrante del proceso de aprendizaje del estudiante autónomo. Villardón (2006, p. 12) reafirma el doble beneficio de la evaluación entre compañeros: la de formar a futuros hablantes críticos y la de recibir la

retroalimentación de otros estudiantes (o iguales), lo que fomentaría el desarrollo del pensamiento evaluativo.

A lo largo de esta investigación, se dio la oportunidad de presentar estos criterios académicos a los alumnos, sin embargo y como lo recuerda Langan, “There is a need to develop exercises [...] to continue to utilize and apply the feedback to permit evaluation as to whether engagement with these processes leads to increased abilities to peer and self-assess” (2008, p. 187), es importante enlazarlo con un contexto y un objetivo determinado.

Contexto y Metodología

La posición del docente es privilegiada ya que le ofrece la oportunidad de notar los fenómenos recurrentes en el aula -a través de diarios, informes, encuestas, grabaciones y observaciones- y optimizar las condiciones de docencia y aprendizaje. Desde las primeras clases se observó la dificultad que representaba el calificar las PAO, por lo que se decidió dar dos oportunidades a los alumnos para planificar y exponer un tema de acuerdo con los objetivos del programa (El departamento de francés sugiere una sola presentación oral).

Los maestros evalúan sus PAO de acuerdo a criterios poco adecuados al objetivo comunicativo por tratar de recrear una situación de producción oral real en el salón de clase como se mencionó anteriormente (ver Tabla 1) y, de los cuales los principales interesados, los mismos alumnos, no tienen conocimiento. La principal motivación de esta investigación es la de restablecer un equilibrio ofreciendo las herramientas necesarias para acercarse lo más posible a los elementos evaluativos y lograr una autocorrección a través de la inter-evaluación.

Contexto

La presente investigación-acción se llevó a cabo en el área de francés del Departamento de Lenguas de la Universidad de Guanajuato, lo cual representa el universo

Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras No. 6, ISSN 2011-1177. Páginas 1-26.
Universidad Nacional de Colombia - Facultad de Ciencias Humanas – Departamento de Lenguas Extranjeras.
Bogotá. <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/male/index>

de este estudio. La muestra fue un grupo de 15 estudiantes de francés de nivel intermedio alto (B2), la cual se redujo finalmente a seis alumnas que fueron las que participaron en todas las etapas del proyecto. El grupo se constituyó de dos estudiantes de licenciatura, dos de maestría y dos profesionales estudiando el idioma francés. La maestra del grupo fue la investigadora principal del proyecto.

El experimento duró un semestre. Se dedicó el primer mes a la elaboración y aplicación del cuestionario-diagnóstico a los participantes. En el segundo mes se iniciaron las PAO y la evaluación entre pares, que se concluyeron al quinto mes del semestre. En la última parte del periodo escolar, los alumnos presentaron el examen oral final frente a dos maestros y contestaron a la segunda encuesta, el cuestionario-impacto.

Dos encuestas (ver Apéndice A y B) así como la tabla de evaluación de la expresión oral (ver Tabla 1) constituyeron los instrumentos de recogida de datos. Se eligió tomar en cuenta, para el análisis y la interpretación de los datos, solamente la primera y la última calificación de las PAO, ya que cada alumna pudo evaluar a la misma compañera al iniciar y al terminar el experimento. Se considera esta explicación esencial, dado que estas evaluaciones forman parte del proceso de concientización correctiva adquirida por los participantes, lo cual tuvo un impacto directo en los resultados de la investigación.

Tabla 1

Criterios de evaluación de la expresión oral.

EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN ORAL EN FRANCÉS

NOMBRE: _____ GRUPO: _____

CAPACIDAD PARA COMUNICAR	
Comprensión de la consigna	1
Adecuación del contenido (conocimiento del tema)	2
Habilidad para responder a preguntas	1
HABILIDAD LINGÜÍSTICA	
Habilidad fonética y prosódica	1
Fluidez	1
Habilidad morfosintáctica	2
Léxico	2
Calificación	/10

El método mixto

Para conseguir una mejor comprensión del objeto de estudio, se usaron herramientas de forma simultánea y concurrente, cualitativas, refiriéndose a los comentarios y las respuestas descriptivas, y cuantitativas, siendo los datos recopilados de forma numérica. Dentro de estos componentes, se encuentra el concepto de triangulación, que busca la convergencia y la corroboración de los resultados sobre un mismo fenómeno (Sampieri, 2006). Su papel, en la metodología mixta, ha sido discutido por varios autores. Sin embargo, la intención, y Bergman (2008, p. 23) lo ilustra: “Checking the validity of an interpretation based on a single source of data by recourse to at least one further source that is of strategically different type.”, es la de fortalecer el análisis de los resultados a través de la sincronía de los datos resaltados, por medio de los instrumentos y de la interpretación correspondiendo a la investigación cualitativa así como cuantitativa. De la misma forma, se podrá observar la coincidencia de la información cualitativa, con los comentarios de los

alumnos recibidos en los cuestionarios y la información cuantitativa manifestada en los gráficos y que nos permitirán una lectura más ágil de los resultados.

Desde los años 70, se ha observado un creciente interés, sobre todo en los trabajos de inclinación social y humanística, por las investigaciones de enfoque mixto. La literatura abundante, relacionada a este tema, muestra tanto el interés de los autores como la dificultad de encontrar una definición que abarque los diferentes puntos de vista existentes. En efecto, se identifican varios enfoques; filosófico, metodológico, resolución de problemas o diseño de investigación. A partir de estas consideraciones, la definición de Creswell (2007, p. 5), autor que ha realizado varias contribuciones notables acerca del método mixto, pareció la más adecuada para la visión y objetivo del presente estudio, dado que permitió corroborar los resultados cualitativos con los cuantitativos. Además favoreció la toma de varias decisiones metodológicas a la hora de realizar el análisis para proceder a una discusión, como lo propone el método mixto, pluridimensional:

A mixed method is a research design with philosophical assumptions as well as methods of inquiry. As a methodology, it involves philosophical assumptions that guide the direction of the collection and analysis of data and the mixture of qualitative and quantitative approaches in many phases in the research process. As a method, it focuses on collecting, analyzing, and mixing both quantitative and qualitative data in a single study or series of studies. (Creswell, 2007, p. 5)

La explicación que ofrece el autor sugiere, como lo mencionamos, la interacción de múltiples elementos metodológicos, inductivos y deductivos.

Investigación cualitativa

Como se explicó anteriormente, el método cualitativo forma parte, junto con el modelo cuantitativo, de la investigación mixta. En el contexto de esta investigación, se pretende describir la realidad de un aula, en el contexto particular de la evaluación de las

PAO. La primera fuente de información se obtuvo con un cuestionario-diagnóstico de seis preguntas abiertas y se aplicó al iniciar el semestre, en las primeras clases. Se buscaba almacenar las expectativas de los estudiantes antes del proceso de investigación y antes de las primeras PAO. Se finalizó la recolección con una segunda encuesta, cuestionario-impacto. Cuatro preguntas abiertas y seis de selección múltiple. Su objetivo era el de mostrar el impacto de la investigación y el de calificar a sus compañeros en el desempeño del estudiante. Se aplicó este instrumento al concluir el examen oral final (prueba calificada y realizada frente a otros dos maestros de francés).

Al concluir la recolección de datos, y para empezar la redacción, nos acercamos a la parte experimental de la investigación. Varios elementos de este trabajo se identifican como cualitativos: los objetivos de las dos encuestas antes mencionadas representan la relación de interdependencia entre el investigador y los participantes, el papel clave del contexto educativo (un grupo de nivel B2, durante un semestre y, en la educación superior), una muestra pequeña (seis aprendices) y, la existencia de varias perspectivas o múltiples investigaciones subyacentes.

La motivación inicial de este proyecto recuerda la visión de Sampieri (2006) sobre la pretensión humanística de la investigación cualitativa y se refiere a un planteamiento científico fenomenológico, es decir que se basa en el entendimiento de la realidad a través de la experiencia de las personas: “El investigador pregunta cuestiones generales y abiertas, recaba datos expresados a través del lenguaje escrito [...], conduce la indagación de una manera subjetiva y reconoce tendencias personales” (2006, p. 8).

Podemos notar el vínculo entre estos aspectos y las preocupaciones iniciales del trabajo, evidenciar mediante la apreciación de los participantes, el desarrollo de una corrección posibilitada, a partir de la detección de errores. De la misma manera, se encontraron estas similitudes en las encuestas realizadas acerca de la adquisición a través de la evaluación entre iguales (Cervantes Virtual).

Investigación cuantitativa

Desde el planteamiento de la pregunta principal de investigación se buscó llegar a una sola realidad; el fomento de la retroalimentación individual a través de la evaluación entre iguales. Existe también la posibilidad de generalizar los hallazgos a la enseñanza de la expresión oral en el salón de LE.

El aspecto cuantitativo, apareció con poca frecuencia en la revisión literaria que se ocupó para esta investigación. Sin embargo, se ha sentido la necesidad de usar estadísticas y de llegar a resultados más analíticos. Por lo que durante el semestre, se pidió a los aprendices que evaluarán cuantitativamente a sus compañeros. Con el apoyo de una tabla de criterios (comunicativos y morfosintácticos), realizaron la tarea en varias ocasiones. Posteriormente, y con el objetivo de comparar las calificaciones otorgadas al inicio de la experiencia, al terminar el semestre y durante el examen oral final, se calculó un porcentaje que representa el grado de diferencia entre la primera evaluación realizada por el estudiante y la última que efectuó.

En la bibliografía consultada se menciona este paradigma como “centrado en los aspectos observables susceptibles de cuantificación, y utiliza la estadística para el análisis de los datos.” De la misma manera, se explican los objetivos de este paradigma de investigación, “los estudios cuantitativos pretenden explicar y predecir los fenómenos investigados [...]. La interpretación constituye una explicación de cómo los resultados encajan en el conocimiento existente.” (Sampieri et al, 2006, p. 6) En el contexto de este trabajo, el aspecto cuantitativo permitió no solamente interpretar sino explicar las tendencias evidenciadas por las aportaciones bibliográficas y por los cualitativos. Lo que efectivamente, se pudo determinar en la progresión de la EO y en el porcentaje dentro de las encuestas, al usar técnicas cuantitativas.

Resultados

La última etapa de este proyecto, el análisis de los datos, permitió no solamente retomar los temas sugeridos por las preguntas de investigación pero también observar las numerosas observaciones e interpretaciones que surgieron.

El análisis deductivo-inductivo se seleccionó dado que es el proceso de interpretación de resultados que mejor se adapta tanto al enfoque mixto, presenciando características del método cualitativo y del cuantitativo, como a la intención inicial de abarcar la información recaudada bajo una sucesión de conceptos centrales. Mediante esta técnica de análisis, el investigador presenta la necesidad de interpretar los resultados, partiendo de lo general (deducción) y de lo particular (inducción) para destilar toda la información brindada por la recolección de datos.

Asimismo, parece pertinente agregar al método deductivo-inductivo otras variables: la sincronía y la diacronía. La "sincronía" en la lingüística, es un término que fue desarrollado por Ferdinand de Saussure (1857-1913) y que define como el estudio de la lengua en un momento dado o un tiempo concreto. La "diacronía" analiza su evolución a lo largo del tiempo. El primer concepto se refiere a la coincidencia de fenómenos en un tiempo determinado, lo cual nos lleva a tres etapas importantes en la recopilación de datos: la etapa inicial, el experimento y la impresión final. Por otra parte, la diacronía es la sucesión de hechos en una progresión en el tiempo, que corresponde al análisis del tema central y recurrente en la investigación. Estos dos conceptos permitirán observar e interpretar los datos desde un ángulo temporal, lo que posibilitará evidenciar una sucesión y/o una concurrencia de los temas sobresalientes.

Durante la primera etapa del trabajo, se propuso a los participantes un cuestionario para diagnosticar, para sondar sus opiniones y visiones acerca de la expresión oral, su tratamiento didáctico en el aula y su corrección. Los resultados permitieron observar las tendencias siguientes:

Parece que ellos pudieran resolver, de manera autónoma, los conflictos que les impiden expresarse con más exactitud. Sin embargo, en la segunda pregunta confirman la posición clave del profesor. La mejora pasa por su corrección y la enseñanza de estrategias. La razón de este vínculo especial pudiera originarse en la dificultad emocional que esta tarea provoca en los alumnos: estrés y ansiedad. Del malestar nace el sentimiento de inseguridad de lo que deriva la necesidad de una figura representante de la serenidad que tanto les falta, en este caso el maestro. Primeramente, el interés por parte de los alumnos en conocer y usar la tabla de criterios de evaluación de la expresión oral, proporcionada por el área de francés a sus maestros. En segundo lugar, existe la conciencia de diferentes maneras de evidenciar los errores y solucionarlos. Cómo se vio en las primeras preguntas del cuestionario-diagnóstico, los aprendices tienen en mente los instrumentos a su disposición para mejorar su producción oral y de la misma forma, la motivación para lograrlo.

Sin embargo, y por costumbre educativa en la cual el maestro representa al apoderado siendo el que toma las decisiones, los estudiantes no consiguen tomar la iniciativa y ser los propios actores de su aprendizaje. En efecto, comparando la experiencia estudiantil y docente en Europa así como en México, se pudo notar diferencias referentes a la autonomía del estudiante y a su grado de responsabilidad hacia su aprendizaje. El sistema académico universitario mexicano ofrece, a diferencia de otros, un lugar que favorece las necesidades personales del estudiante y proveyendo maestros atentos y transigentes. Estos elementos podrían explicar parte de la actitud apática de algunos alumnos en su proceso de adquisición, no solamente hacia sus habilidades sino al posible desarrollo de técnicas adecuadas para un aprendizaje autónomo.

Al cumplir con dos meses de clase se había desarrollado un ambiente de confianza y se decidió iniciar con el experimento evaluando las PAO. En varias ocasiones (como mencionado anteriormente se tomaron en cuenta dos evaluaciones, la primera y la última), los estudiantes evaluaron y calificaron a sus compañeros durante su PAO. Estos datos cuantitativos nos permitieron observar varias nociones:

- Los resultados cuantitativos nos permiten suponer una toma de conciencia de los criterios de evaluación, por parte del estudiante. Efectivamente, asistimos a una disminución de las notas atribuidas a sus compañeras, un promedio de 8.15% de diferencia entre las primeras PAO y las segundas así como a una afinación de los puntos en cada categoría (0.9, 1.6, 0.5, 1.8,...). Según se observó, al inicio los aprendices otorgaron notas elevadas por desconocer el papel del evaluador, la forma de identificar los errores en el discurso de los exponentes y por su manera de interpretar los criterios de evaluación.
- Al calificar por segunda vez a la misma persona, pudieron resaltar las fallas comunicativas así como lingüísticas con más facilidad, a raíz de su experiencia en calidad de evaluadora. Existe una relación que fomenta la crítica entre el compañero evaluado y el estudiante mismo. Pero es a través de la última prueba oral, frente a los maestros, que estaremos capacitados para ajustar esta interpretación de los datos.
- No solamente observamos la adecuación de los instrumentos al objetivo inicial, que consistió en incrementar la conciencia del alumno a través de una nueva estrategia pedagógica (Langan 2008, previamente citado en el Marco teórico), pero también la creación de un enlace crítico tras el *feedback* que ofrece el otorgar una calificación a su compañero. Efectivamente, observamos, durante el semestre, un cambio en la manera de evaluar, las notas fueron bajando para adecuarse a la capacidad de evaluación de los docentes, al final del periodo académico.
- Los resultados estadísticos nos dan razón de suponer la creación de una autocorrección, por parte del evaluador, a fin de obtener mejores resultados en sus propias presentaciones académicas orales. En la parte experimental, notamos tendencias comunes a la totalidad de los participantes, las cuales no permiten emitir hipótesis acerca de la percepción y del impacto que causó la investigación.

La siguiente representación gráfica (ver Figura 1) evidencia en color, gris fuerte para las primeras evaluaciones entre estudiantes, gris claro para las segundas y gris mediano para la diferencia en porcentaje entre las dos calificaciones otorgadas por las alumnas. Los resultados estadísticos sugieren una evolución por parte del alumno evaluador de su

capacidad tanto para identificar las áreas problemáticas como para atribuir una valoración numérica en función del desempeño observado.

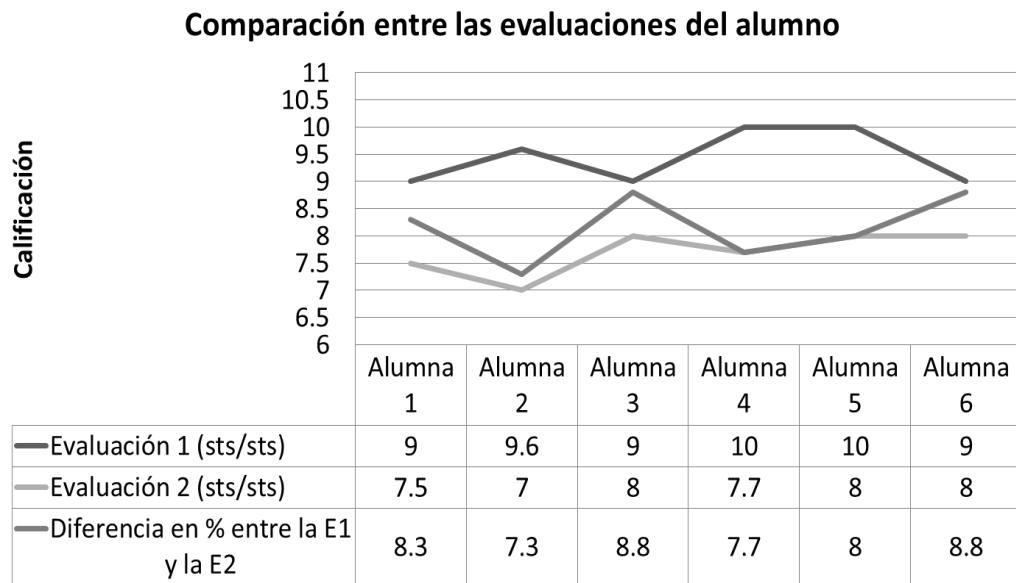


Figura 1. Comparación entre las evaluaciones del alumno.

El gráfico a continuación nos enseña las calificaciones atribuidas por los estudiantes durante el semestre (en gris fuerte y claro) y, la nota de los maestros al terminar el periodo académico (en gris mediano), (ver Figura 2). En los párrafos anteriores hemos descrito las evaluaciones realizadas en clase, por lo que ahora explicaremos la parte relacionada con los docentes. En junio del 2011, los maestros calificaron a los alumnos. Podemos notar, gracias a la representación gráfica que la curva gris mediano se acerca mucho a la curva gris claro, representando las últimas calificaciones del experimento.

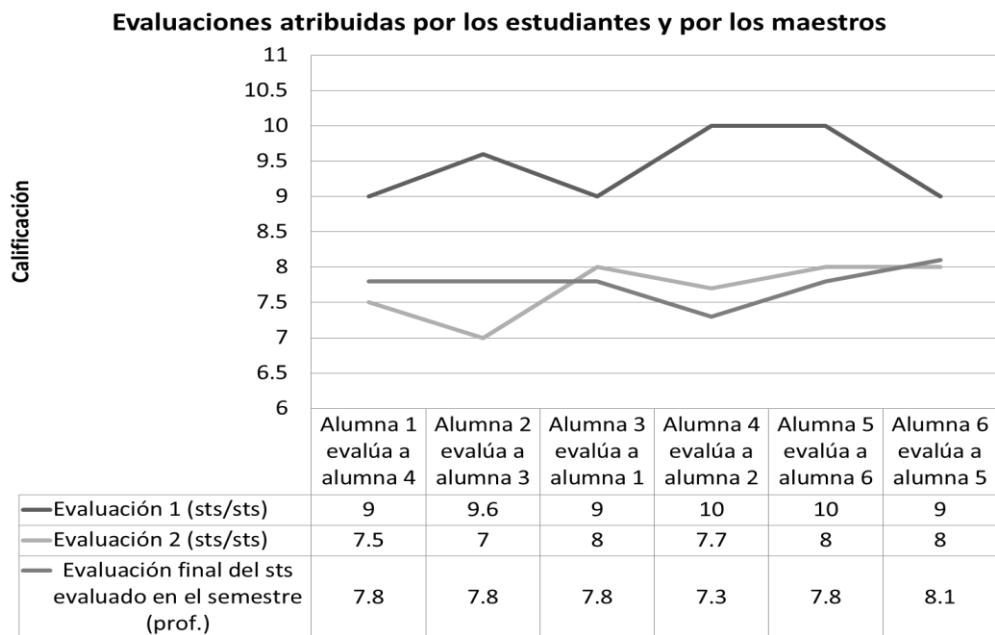


Figura 2. Evaluaciones atribuidas por los estudiantes y por los maestros.

Para finalizar el trabajo de investigación ofrecimos un segundo cuestionario a los aprendices para recaudar su impresión final relacionado con el experimento que se llevó a cabo. Las preguntas surgieron varios comentarios e interpretaciones:

La información recaudada en las preguntas uno, dos y en las seis afirmaciones ofrece la posibilidad de justificar e interpretar el grado de preparación de los alumnos. Como lo confirman las respuestas a la pregunta uno, los estudiantes se sienten, en su mayoría, mejor preparados al terminar el experimento y capaces de enfrentar la PAO manejando el estrés de un forma más eficaz. Sin embargo, el sentimiento de ansiedad no parece haber cambiado. Podemos notar que, al salir del examen oral final, las alumnas se sintieron estresadas por el contexto de evaluación, diferente al ambiente fomentado en la clase y entre los participantes, respeto y confianza. Es posible suponer que las condiciones les parecieron más hostiles, dado que el objetivo académico es más significativo. Las estudiantes fueron impactadas por el proyecto, y confirmaron algunos beneficios en sus comentarios: “el realizar dos presentaciones durante el semestre me ayudó,” a lo que contestaron con un sí mayoritario, “Las categorías de la tabla de evaluación me ayudaron a

calificar” y “Evaluar mis compañeros con la misma tabla que los profesores me pareció útil para saber lo que se espera de mi producción oral”, afirmaciones con las cuales los estudiantes estuvieron de acuerdo o totalmente de acuerdo (ver Figura 3).

La primera parte del cuestionario-impacto ofrece una estimación del nivel de preparación logrado por los aprendices durante la experiencia. La información recolectada en la segunda parte del cuestionario-impacto nos permite mostrar la importancia, para los estudiantes, de los criterios de evaluación. Efectivamente, las respuestas a las preguntas tres y cuatro, ¿Atribuyes más importancia a la corrección de tus errores en la expresión oral ahora? ¿Qué tipo de errores? y ¿Piensas haber adquirido un sentido crítico sobre tu producción gracias a las evaluaciones de tus compañeros que realizaste?, ofrecen un punto de partida para la reflexión.

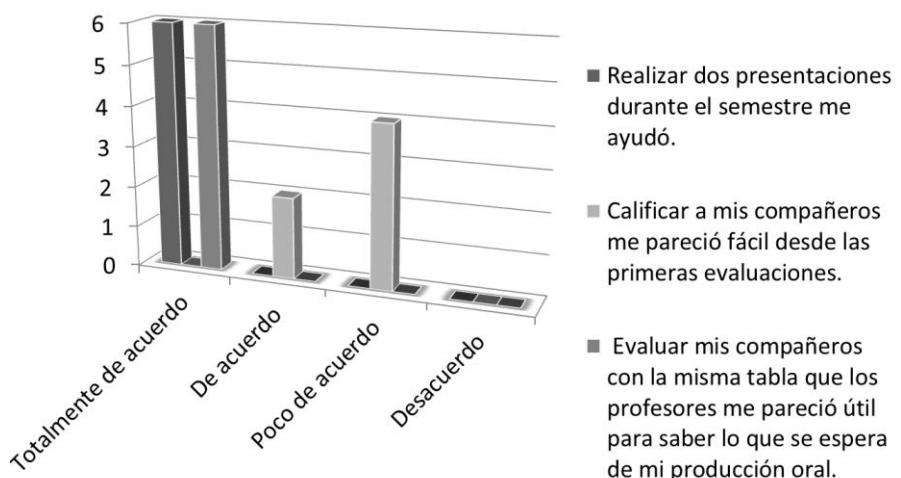


Figura 3. Resultados del análisis del cuestionario.

El gráfico de arriba muestra un total acuerdo en la afirmación uno y en la seis (ver Figura 3). Los alumnos notaron un cambio positivo al realizar dos PAO (afirmación A), en lugar de una (sugerida por el departamento de francés de la institución) durante el periodo académico. Agradecieron, además, el uso de la tabla de evaluación usado por los docentes (afirmación F) pero no les pareció un ejercicio fácil en primer instancia (afirmación B). Las

respuestas sugieren la satisfacción, la necesidad de exponer dos PAO y la dificultad a evaluar a un compañero y por lo tanto a sí mismo.

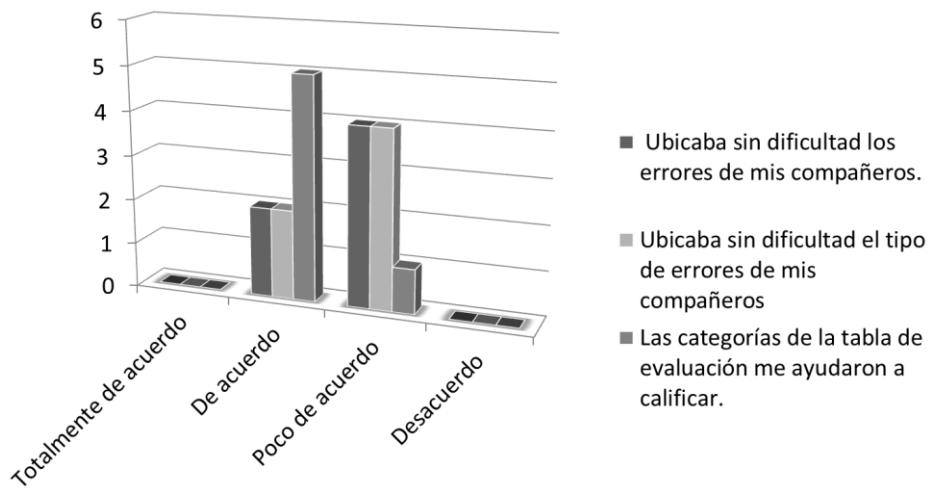


Figura 4. Resultados del análisis del cuestionario.

El gráfico, aquí en la parte superior, hace referencia al acto de calificar en la clase y a los errores cometidos (ver Figura 4). Se presenta también la categoría de cada falta ubicada en las exposiciones. Como podemos apreciarlo, en la ilustración, estas oraciones fueron más difíciles de contestar. En efecto, los participantes no optaron por el total acuerdo o el desacuerdo. Para los participantes, ubicar los errores y el tipo de faltas resultó una tarea compleja (afirmaciones C y D), pero lo pudieron lograr a partir de los criterios de la tabla (afirmación E). Esta parte del cuestionario evidencia la fase experimental del proyecto y su impacto en las alumnas, reflejando sus dificultades y sus avances.

Observamos, en los comentarios, que parte del proceso del pensamiento crítico del alumno, se logró de manera consciente. Las respuestas sugieren que de las evaluaciones entre iguales derivó un acto reflexivo de los elementos comunicativos y lingüísticos tomados en cuenta en la valoración de la PAO. La información nos da razón de suponer el desarrollo individual crítico al evaluar y al compararse con otros estudiantes. El experimento ofreció el entrenamiento correctivo necesario para intentar despertar, en los aprendices, el agente analítico pasivo que ocultaban.

Se puede notar una relación fuerte entre las preguntas y la hipótesis así como los datos y su interpretación, criterios con los cuales cumple este trabajo, dado que los participantes son alumnos que contestaron a diferentes encuestas de forma individual.

Discusión

Esta parte se dedicará a recordar las preguntas de investigación, mostrando su presencia en los capítulos, así como a evidenciar los hallazgos alcanzados durante el proyecto a través de la información recolectada.

Cada una corresponde a un momento preciso del proyecto, por lo que se comentarán según un orden cronológico, partiendo de las herramientas de recolección de datos usadas. Se planteó el valor del proceso correctivo en un contexto de producción oral, según la relación entre la retroalimentación y la corrección, lo que nos guiará al valor de la evaluación entre iguales y en la categorización de los errores para concluir con la toma de conciencia en los alumnos:

¿Qué importancia otorgan los alumnos a la corrección de errores en la EO?

El siguiente tema se abordó desde los primeros momentos del trabajo, en el cuestionario-diagnóstico. Efectivamente se les preguntó a los alumnos lo que esperaban del curso y del maestro en cuanto a la práctica de la EO. Los participantes mencionaron atribuir una gran importancia (4 de 6 alumnos) en la corrección de la producción oral, por ejemplo: “Corrección del profesor y encontrar técnicas para expresarse correctamente.”

¿Qué papel tiene la retroalimentación en la corrección/autocorrección de errores?

Desde la construcción del marco teórico y las primeras evaluaciones dentro del salón de clase esta cuestión estuvo presente. El marco común Europeo de referencia para las lenguas (2002) reconoce los beneficios pedagógicos del *feedback* en el contexto académico. Los datos estadísticos obtenidos a partir de las tablas de calificaciones mostraron un cambio de actitud correctiva en los alumnos causada por la retroalimentación (ver Resultados).

¿Atribuyen los alumnos, relevancia a la evaluación de sus compañeros?

Observamos el tema de la evaluación entre iguales en la segunda encuesta. La última pregunta del cuestionario-impacto así como la afirmación F del bloque central (Evaluar mis compañeros con la misma tabla que los profesores me pareció útil para saber lo que se espera de mi producción oral) se dedicaron a medir este aspecto. La totalidad de los resultados obtenidos comprueban la gran importancia otorgada por los participantes al siguiente modo de evaluar (los seis alumnos contestaron “Totalmente de acuerdo”).

Dentro de los criterios establecidos, ¿a qué categoría le otorgará más relevancia?

Más específicamente se buscó evidenciar la o las categorías más relevantes desde el punto de vista de los estudiantes. Las tablas de evaluación y el segundo cuestionario lo plantean. Las respuestas al cuestionario-impacto nos permiten afirmar que existe un enfoque particular hacia las competencias lingüísticas (fonética, morfosintaxis y léxico) para 4 de 6 participantes.

¿Hay una toma de conciencia por parte del participante?

Los datos estadísticos del experimento y las últimas preguntas del segundo cuestionario, “¿Atribuyes más importancia a la corrección de tus errores en la expresión oral ahora? ¿Qué tipo de errores?” y “¿Piensas haber adquirido un sentido crítico sobre tu producción gracias a las evaluaciones que realizaste a tus compañeros?” sugieren una respuesta positiva.

A lo largo del semestre se pudo observar una evolución de la conciencia correctiva de los estudiantes. Evidentemente, tanto los resultados cualitativos como los cuantitativos muestran un incremento de la capacidad de juzgar y discernir las áreas problemáticas en el discurso del otro, resaltada en las evaluaciones entre iguales, y en su propia producción escrita, evidenciada en el último cuestionario. Los diferentes datos recolectados permiten afirmar que en el contexto específico de la PAO, hubo una evolución de la capacidad a corregirse de manera reflexiva.

Tanto desde la posición del estudiante, como la del maestro, parece ser más clara la necesidad de anticipar la evaluación, es decir, no solamente planear su desarrollo o su sistema de calificarla (categorías y puntaje) sino también conocer con exactitud las metas de aprendizaje para adecuar el discurso al público y al tipo de ejercicio académico. Presentar un examen es el resultado de un acto constante de construcción. El problema que se pudo identificar al principio se relacionaba con el desconocimiento del examen y de sus objetivos evidenciados en una dificultad de organizarse, elemento importante al realizar un PAO.

Como se observó en el primer instrumento de recolección de datos, la estructura escolar clásica limita la interacción a la de profesor- alumno. Efectivamente, en un contexto más amplio y como lo menciona Rogelio Díaz Guerrero (2007), existe un tipo de mexicano llamado “pasivo”. El autor describe sus características, entre ellas “Su necesidad de autonomía es bastante baja [...]. Son muy complacientes, [...] no hay deseo de independencia ni de valerse por sí mismos.” (2007, p. 20) y, “El complejo de inferioridad que siente, es sólo una actitud, propia del mexicano, que consiste en no saber valorar la importancia del individuo.” (2007, p. 21). Otra variante importante, en un contexto de la enseñanza de lengua u otra materia, la diferencia de tamaño entre las aulas europeas (nacionalidad de la maestra investigadora) y los salones mexicanos. Es poco probable que durante su proceso educativo el maestro mexicano haya tenido la oportunidad o la formación necesaria para impartir series de estrategias o técnicas a una clase de cuarenta a cincuenta estudiantes. En este ambiente, es igualmente comprensible que los objetivos de MCER relacionados con la comunicación se puedan cumplir adecuadamente. Por lo mismo, parece improbable tratar de aplicar las normas educativas europeas a la situación anteriormente mencionada: la pasividad del estudiante y la tradicional falta de participación oral en los salones (explicados por varios factores tales como la inhibición y la timidez).

Limitaciones y Perspectivas

Dentro de las limitaciones que se presentaron cabe destacar que el tamaño de la muestra se redujo debido a que algunos de los alumnos del grupo dejaron de asistir y otros tenían ausentismos frecuentes. Por otra parte, el período de recolección de datos fue relativamente corto (un semestre). El reducido tamaño de la muestra no permite que sea representativa, por lo tanto, este estudio no tiene intenciones de generalización.

Hubiera sido interesante involucrar a varios grupos y por lo tanto varios maestros en el proyecto. Como se mencionó anteriormente, mis colegas mostraron, en varias pláticas informales, interés en mi investigación así como de los resultados derivados de la misma. En un proyecto futuro, sería importante anticipar el número efectivo de participantes, medir el tiempo óptimo para obtener resultados, así como la posibilidad de involucrar a otras personas en calidad de co-investigadores.

Conclusiones

Finalmente, al analizar el contenido de cada interrogación se pudo destacar elementos claves y esenciales a la elaboración de la interrogación final refiriéndose a la pregunta principal de investigación: Dentro de un contexto de presentación académica oral, ¿la evaluación entre iguales permitirá un desarrollo de la conciencia correctiva individual del alumno, en la expresión oral? Efectivamente, la pregunta engloba el contexto, la PAO, la estrategia pedagógica usada durante el experimento, la evaluación entre iguales y, objetivo académico, el derivado del problema de investigación.

De acuerdo con los objetivos iniciales de la presente investigación y los comentarios de los estudiantes, podemos notar el desarrollo del pensamiento crítico. Cada alumno mostró su habilidad de adecuación a los criterios de evaluación a la hora de calificar al otro o de retroalimentar la propia expresión oral. Los resultados señalan una apropiación de la herramienta pedagógica para fines específicos y personales (uso de las categorías de la

tabla de evaluación para adecuar la producción oral a lo que se espera del candidato). El poder criticar encamina idealmente hacia la toma de decisiones correctivas y apropiadas a través de la reflexión.

Esta investigación intentó, entonces romper con esta costumbre y ofrecer a los participantes la posibilidad de recibir una inter-corrección e inter-evaluación, o co-evaluación, es decir “la valoración que cada persona evaluada recibe de su compañero” (Buriticá *et al*, 2007, p. 190), lo que parece haber fomentado ampliamente la auto-evaluación y la auto-corrección. Evaluar al compañero representó un medio para llegar a esta concientización de los propios errores del estudiante evaluador, lo cual representa un avance sustancial en el contexto de la presente investigación.

Referencias

- Bergman, M. (2008). *Methods Research*. London: Sage.
- Buruticá et al. (2007). Modelo para la identificación de competencias laborales y definición de criterios de desempeño en salud pública, *Hacia promoc. Salud*, No.12, pp. 179-192.
- Consejo de Europa (2002), Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid, MECD y Anaya. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Creswell, J. W. (2007). *Designing and conducted mixed methods research*, London: Sage.
- Díaz Guerrero, R. (2007). *Psicología del mexicano*. Séptima edición, México: Trillas.
- Ibarra Sáiz, M.S., Rodríguez Gómez, G. y Gómez Ruiz, M.A. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, (359). Avance de publicación on-line. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-359-092.
- Langan, A. M. et al. (2008), Relationships between student's characteristics and self-, peer and tutor evaluations of oral presentations. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, no. 33, pp. 179–190.
- GLacueva, A. (1997). La evaluación en la escuela: una ayuda para seguir aprendiendo. *Rev. Fac. Educ*, no. 23.
- Martín Peris, E. (2000). La enseñanza centrada en el alumno: algo más que una propuesta políticamente correcta. *Frecuencia L*, no.13, pp. 3-29.
- Pinilla Gómez, R. (2010). Tipos de interacción oral y entornos situacionales: una tipología de las actividades de comunicación oral. *MarcoELE*, 10, 97-104.
- Sampieri, R. (2006). *Metodología y técnicas de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Villar, C. M. (2010). Las presentaciones académicas orales de los estudiantes alemanes de E/LE. Del discurso monológico al dialógico. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 10, 130-172.
- Villardón Gallego, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 57-76.

Apéndice A

Primera encuesta Grupo 5to Evaluación entre iguales

Requiero tu cooperación para mi investigación! Contesta, por favor, a las siguientes preguntas.

1. ¿Qué esperas de este curso relacionado con la práctica de la expresión oral? ¿Qué esperas de tu maestro de francés relacionado a tu dominio de la expresión oral?
2. ¿Experimentas dificultades a la hora de presentar un tema oral en la clase de francés? ¿Cuáles?
3. ¿Qué haces para superarlas? Explica por favor.
4. ¿Conoces los criterios de evaluación de la expresión oral usados por los profesores?
5. ¿Consideras que los alumnos deben tener conocimientos de estos criterios? ¿Por qué? ¿En qué medida esto influiría en tu producción?

Apéndice B

Segunda encuesta Grupo F-502 Evaluación entre iguales

Requiero, de nuevo, tu cooperación para mi investigación! Contesta, por favor, a las siguientes preguntas.

1. ¿Cuál era tu estado de ánimo durante la prueba final de la expresión oral?
2. ¿Sentiste una diferencia en tu comportamiento entre la primera exposición en clase y el examen oral final? Explica.
3. Elige un número. 1: totalmente de acuerdo, 2: de acuerdo, 3: poco de acuerdo y 4: desacuerdo.

A- Realizar dos presentaciones durante el semestre me ayudó.

1 2 3 4

B- Calificar a mis compañeros me pareció fácil desde las primeras evaluaciones.

1 2 3 4

C- Ubicaba sin dificultad los errores de mis compañeros.

1 2 3 4

D- Ubicaba sin dificultad el tipo de errores de mis compañeros (de léxico, fonéticas y morfosintácticas)

1 2 3 4

E- Las categorías de la tabla de evaluación me ayudaron a calificar.

1 2 3 4

F- Evaluar mis compañeros con la misma tabla que los profesores me pareció útil para saber lo que se espera de mi producción oral

1 2 3 4

4. ¿Atribuyes más importancia a la corrección de tus errores en la expresión oral ahora? ¿Qué tipo de errores? (de léxico, fonéticas y morfosintácticas).

5. ¿Piensas haber adquirido un sentido crítico sobre tu producción gracias a las evaluaciones de tus compañeros que realizaste? ¿Por qué?