

## Capítulo 5

### Tareas de autoevaluación como estrategia metacognitiva en los procesos de aprendizaje de la pronunciación inglesa

Evangelina Aguirre Sotelo

eva.aguirresotelo@gmail.com

Andrea Canavosio

acanosio@gmail.com

Josefina Díaz

diazm.josefina@gmail

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba, Argentina

#### Resumen

La autoevaluación en pronunciación del inglés como lengua extranjera, es decir, la valoración de la propia producción oral, se concibe como una estrategia metacognitiva tanto como un instrumento de aprendizaje (Celce-Murcia, Brinton, y Goodwin, 1996; Ingels, 2010) que permite a los estudiantes reflexionar sobre su propio desempeño, revisar qué aspectos de su competencia lingüística deben fortalecer y plantearse objetivos de aprendizaje basados en su autoevaluación (Ur, 1996). De esta manera, los estudiantes adquieren un rol central en la dirección de su proceso de aprendizaje, ya que esta estrategia fomenta una visión crítica y reflexiva sobre la propia producción. El presente trabajo surge de nuestra experiencia en la enseñanza de la fonética del inglés en el nivel superior, donde hemos incorporado la estrategia de autoevaluación dentro de una propuesta didáctica con modalidad de taller. El mismo tiene como objetivo promover la concientización respecto de la importancia de adquirir una buena pronunciación, fomentar el desarrollo continuo de la comprensión auditiva y producción oral y reforzar los hábitos articulatorios de los sonidos en lengua inglesa. En este trabajo realizaremos una descripción de la propuesta pedagógica, detallaremos las actividades específicas de autoevaluación llevadas a cabo, analizaremos los resultados de las tareas para luego identificar sus fortalezas y debilidades y haremos hincapié en las implicancias pedagógicas de esta intervención.

#### Introducción

Según Collins y O'Brien (2003), la evaluación es "cualquier método que se use para averiguar qué conocimiento poseen los estudiantes en un momento dado" (29). En una

línea similar, Crooks (2001) define a la evaluación como cualquier proceso que nos brinde información sobre los logros y el progreso de los estudiantes. En general, este proceso es llevado a cabo por los docentes de manera regular mediante exámenes, tareas, reportes, proyectos, presentaciones orales y otras actividades. Sin embargo, el estudiante también puede desarrollar la habilidad de autoevaluarse y aplicar esta estrategia con eficacia y resultados positivos para su aprendizaje.

La técnica de evaluarse a sí mismo es un proceso que puede realizar no solo un estudiante sino también docentes e incluso instituciones de enseñanza. En el caso de los estudiantes, esta instancia de reflexión sobre el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje (E/A) resulta sumamente necesaria en el camino hacia el aprendizaje autónomo y responsable. Los resultados de la autoevaluación nos permitirán intervenir, corregir, cambiar, encaminar y reforzar diferentes aspectos que hayan salido a la luz en el proceso para cumplir con los objetivos propuestos de manera más efectiva y satisfactoria. Sin embargo, desarrollar la habilidad metacognitiva de autoevaluarse y adoptar una visión crítica hacia el propio desempeño no es tarea fácil y requiere de explicación, supervisión y guía del docente.

La autoevaluación en pronunciación del inglés como lengua extranjera, es decir, la valoración de la propia producción oral, se concibe como una estrategia metacognitiva tanto como un instrumento de aprendizaje (Celce-Murcia, Brinton y Goodwin, 1996; Ingels, 2010) que permite a los estudiantes reflexionar sobre su propio desempeño, revisar qué aspectos de su competencia lingüística deben fortalecer y plantearse objetivos de aprendizaje basados en su autoevaluación (Ur, 1996). De esta manera, los estudiantes adquieren un rol central en la dirección de su proceso de aprendizaje, ya que esta estrategia fomenta una visión crítica y reflexiva sobre la propia producción.

El presente trabajo surge de nuestra experiencia en la enseñanza de la fonética del inglés en el nivel superior, específicamente, a partir de la necesidad de generar oportunidades para que los estudiantes de la asignatura Práctica de la Pronunciación, de las carreras de grado en inglés de la Facultad de Lenguas (U.N.C.), puedan desarrollar estrategias que les permitan ser más autónomos en los procesos de aprendizaje. En nuestro contexto particular de enseñanza dentro del ámbito universitario público, el gran número de estudiantes que asisten a los diferentes cursos, y en ocasiones, los escasos recursos humanos con los que se cuenta habitualmente hacen difícil administrar numerosas instancias evaluativas y realizar un seguimiento sistemático de cada alumno. Por esta razón, resulta imperioso pensar en alternativas que fomenten la autonomía en nuestros estudiantes para que sean capaces de autoevaluarse. Se diseñó, entonces, una propuesta didáctica con modalidad de taller para alumnos de primer año en la que se incorporó la estrategia de autoevaluación. En este trabajo realizamos una descripción de la propuesta pedagógica, detallamos las actividades específicas de autoevaluación llevadas a cabo, y explicitamos las fortalezas y debilidades de la implementación de dicha instancia de autoevaluación.

#### La autoevaluación

Evaluar es un proceso sistemático que propone reunir, describir, seleccionar, analizar e interpretar información proveniente de diversas fuentes para entender qué es lo que los estudiantes saben, comprenden y pueden realizar con su conocimiento a partir

de sus experiencias educativas. Dicha información luego es utilizada en diferentes niveles para mejorar el proceso de E/A haciendo cambios en los programas, materiales, metodología, entre otros aspectos (Erwin, 1991; Huba y Freed, 2000; Allen, 2004). Se puede distinguir entre dos tipos de evaluación: sumativa (evaluación *del* aprendizaje) y formativa (evaluación *para* el aprendizaje).

La evaluación sumativa se hace al final de un ciclo o curso y se utiliza para recabar información acerca de cuánto han aprendido los estudiantes o cuán efectivo ha sido el curso respecto de los objetivos planteados. Suele hacerse a través de exámenes, pruebas, proyectos o tareas, y la realizan los encargados del curso, los docentes. Su resultado se expresa generalmente en una nota (Crooks, 2001; Shepard, 2005; Taras, 2005; Black y Wiliam, 2009). Por el otro lado, la evaluación formativa se realiza a lo largo del curso y su objetivo es primordialmente obtener retroalimentación sobre el proceso de E/A, identificando sus fortalezas y debilidades (O'Malley y Pierce, 1996; Collins y O'Brien, 2003;). Es un proceso continuo durante el cual se recolecta información sobre el desempeño de los alumnos a través de diferentes instrumentos de evaluación para intervenir en base a los resultados. Al hacerse durante los procesos de E/A, su objetivo no es solo medir el grado de competencia de los estudiantes sino también mejorarlo, por lo que no necesariamente es llevada a cabo exclusivamente por docentes. La información provista por la evaluación formativa permite diagnosticar y guiar dicho proceso. El uso de listas de verificación, conferencias, autoevaluación, evaluación entre pares, escalas de evaluación, observación participante, entre otros, es frecuente en este tipo de evaluación (Gipps, 1994; Guskey, 2003; Black, 2013).

Por lo expresado anteriormente, se puede decir que, generalmente, la evaluación es llevada a cabo por un docente o experto en el área, aunque también puede ser realizada por otros actores, especialmente cuando la instancia de evaluación es formativa. Los alumnos pueden evaluarse entre ellos y también pueden autoevaluarse. Este último tipo de evaluación, la que hace el propio estudiante sobre su desempeño, es el foco del presente trabajo.

La evaluación de la competencia lingüística de los estudiantes, tanto oral como escrita, cumple un rol central ya que permite obtener información con respecto a cómo se desarrollan los procesos de E/A. A su vez, las instancias de evaluación constituyen oportunidades de aprendizaje ideales para los estudiantes (Harmer, 2007), a través de las cuales ellos pueden monitorear su propio progreso.

La evaluación continua, particularmente, constituye un proceso que puede resultar beneficioso para los estudiantes de inglés como lengua extranjera (LE) en la medida que les permite autodirigir su aprendizaje (Celce-Murcia et al., 1996). El concepto de aprendizaje autodirigido (Acton, 1984; Firth, 1992) se centra en el control de los estudiantes en cuanto a una serie de aspectos que van desde la definición de los contenidos y de los objetivos de aprendizaje, la selección de los métodos y las técnicas de estudio hasta el monitoreo y la evaluación del aprendizaje y/o de una tarea específica. De esta manera, resulta de suma importancia la presencia de una evaluación continua donde haya oportunidades, principalmente para los estudiantes, de autoevaluar el propio aprendizaje.

La autoevaluación es una modalidad de evaluación estrechamente relacionada con el aprendizaje autónomo y con el aprendizaje que tiene lugar no solo durante un curso, una carrera o un periodo específico, sino con el aprendizaje de por vida; al ser realizado por el mismo estudiante, le permite comprobar su nivel de aprendizaje

en un momento dado y decidir hacia dónde debe orientar su trabajo a partir de los resultados obtenidos. La autoevaluación formativa es una técnica que se desarrolla a “través del conjunto de actividades autocorrectivas (acompañadas de soluciones) que permiten al interesado comprobar su nivel de aprendizaje en cada uno de los objetivos marcados” (Alberruche Díaz-Flores, Echeverría de Rada, Martín Azcano y Medina Alcoz, 2013:1). Es por ello que se la considera un instrumento sumamente útil que permite valorar, respetar y atender los ritmos individuales de aprendizaje de cada estudiante, “marcados por características relativas a sus conocimientos previos, su nivel de atención y concentración, su capacidad, su estrategia cognitiva, su estilo de aprendizaje o su motivación” (1). Por tanto, la autoevaluación es la estrategia por excelencia para educar al estudiante en la responsabilidad y para que aprenda a valorar, reflexionar y autocriticar su proceso de enseñanza-aprendizaje individual.

Por su parte, en el nivel superior y en las carreras universitarias de grado en inglés como LE, la pronunciación constituye un espacio curricular que debe ser evaluada apropiadamente. Celce-Murcia et al. (1996) sostienen que “existen rasgos propios de la pronunciación que afectan la manera en que se realiza la evaluación” (341). De esta forma, y teniendo en cuenta estas consideraciones, la autoevaluación aparece como una de las alternativas que los docentes de fonética y fonología en el nivel universitario pueden implementar para realizar una evaluación continua del desempeño de sus estudiantes, y a la vez, resulta una estrategia de aprendizaje que los estudiantes pueden utilizar para mejorar su actuación, proceso durante el cual adquieren un rol central en el monitoreo de su propia producción.

La autoevaluación en este contexto puede definirse como la “táctica en la que una persona graba su voz y luego escucha su producción oral” (Peterson, 2000: 13). Por lo tanto, la autoevaluación involucra la valoración que los mismos estudiantes realizan al analizar su propio desempeño oral en una tarea específica de pronunciación, y de esta manera, poder practicar aquellos aspectos que resultan difíciles en cuanto a su pronunciación y tomar conciencia de los errores cometidos.

Según Ur (1996), a la hora de implementar la autoevaluación, los estudiantes adquieren un rol central ya que deben considerar ciertos aspectos y objetivos, a saber:

- a. reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, sobre lo que han aprendido, cómo lo han aprendido y qué les hace falta reforzar.
- b. revisar los aspectos de la lengua que deben fortalecer.
- c. plantear objetivos a futuro basados en su autoevaluación.

Se pone en evidencia que la enseñanza y el aprendizaje de inglés como LE en el nivel superior puede verse muy beneficiado por la implementación de la autoevaluación donde los estudiantes adquieren un rol más activo al tener un mayor grado de motivación, responsabilidad y autodirección de su propio aprendizaje. Asimismo, entre los beneficios del uso de esta estrategia se pueden mencionar las siguientes ventajas:

- a. Mayor capacidad de reflexión sobre los procesos de E/A individuales, ya que los estudiantes tienen la posibilidad de autocorregir sus producciones.
- b. Rol activo, motivación y mayor involucramiento por parte del estudiante, ya que este se involucra y responsabiliza para comprender y actuar sobre su proceso de aprendizaje, lo cual puede resultar altamente motivante.
- c. Menor grado de intimidación, ya que aquellos estudiantes que se sienten intimidados

o poco motivados en situaciones de evaluación se sienten más cómodos al analizar ellos mismos sus fortalezas y debilidades en otro contexto.

d. Toma de conciencia sobre contenidos y objetivos del curso, al tener una idea más clara del material o los aspectos estudiados, de los progresos experimentados y lo que queda por realizar.

e. Mayor autonomía al autodirigir su propio aprendizaje; los estudiantes son más autónomos al identificar sus habilidades, puntualizar clara y precisamente sus problemas y decidir cómo proseguir para solucionarlos.

Por lo tanto, la incorporación de la autoevaluación como parte de propuestas pedagógicas tales como la del presente trabajo, y que involucra la grabación y la posterior escucha de la propia producción, puede brindarles a los estudiantes la posibilidad de desarrollar una estrategia metacognitiva de aprendizaje que les permite practicar y mejorar la pronunciación del inglés a la vez que adquieren mayor autonomía.

### **Limitaciones de la autoevaluación**

A pesar de los resultados positivos que se informaron en algunos estudios en relación con el uso de la estrategia de autoevaluación, existen ciertas limitaciones, principalmente relacionadas a los criterios de confiabilidad y validez. La confiabilidad de un instrumento de medición hace referencia al grado de precisión de la evaluación, de los resultados de dicha medición (Bachman, Davidson, Ryan y Choi, 1995) o al hecho de que los resultados de una evaluación deben ser coherentes en tanto que si aplicamos repetidamente el instrumento al mismo sujeto u objeto produce iguales resultados (Alderson, Claphman y Wall, 1995). Debido a que la autoevaluación tiene una naturaleza subjetiva, se la suele cuestionar en este punto.

Además, la autoevaluación es cuestionada en términos de validez, es decir por dudas de si realmente mide las habilidades lingüísticas o aspectos que pretende medir. Si un examen es válido, los resultados nos brindan información que puede tenerse en cuenta para tomar decisiones sobre los contenidos y requisitos del curso (Heaton 1990; Alderson et al. 1995; Brown 2003; Hughes 2003). Numerosos estudios han demostrado que el entrenamiento y la práctica en la autoevaluación mejora su grado de confiabilidad y validez y que además tiene un impacto positivo en las concepciones que los docentes y estudiantes tienen sobre esta técnica y sus resultados (Taras 2001; Chen 2005; Disasa Worabu 2013). Por otro lado, hay algunos estudios cuyos resultados no han sido tan concluyentes (Pierce et al. 1993; Ross 2006).

### **La autoevaluación como estrategia de aprendizaje**

Oxford (2006) define las estrategias de aprendizaje como acciones específicas o técnicas que los estudiantes utilizan en pos de mejorar la forma de aprender. La enseñanza de estas estrategias requiere que los profesores colaboren con los estudiantes para que seleccionen, apliquen y monitoreen su uso, y de esta manera, conseguir objetivos de aprendizaje específicos y fomentar la independencia en dicho aprendizaje (Jones, Plincsar, Ogle y Carr, 1987).

Oxford (1990) agrupa las estrategias de aprendizaje en seis categorías: metacognitivas, cognitivas, de memoria, de compensación, sociales y afectivas. Para los fines de este trabajo, es el grupo de las estrategias metacognitivas el que nos interesa puntualizar de manera particular.

Las estrategias de aprendizaje metacognitivas permiten a los estudiantes desarrollar una toma de conciencia de los objetivos y procesos relacionados con la tarea que están realizando. De este modo, pueden ser capaces de centrar su atención en el proceso de aprendizaje, buscar más oportunidades de práctica, planificar una tarea, autoevaluar su progreso y monitorear sus propios errores (Oxford y Leaver, 1996). Por lo tanto, es dentro del grupo de las estrategias metacognitivas en donde se enmarca a la autoevaluación.

Particularmente en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras se evidencia un creciente interés en fomentar el uso sistemático de las estrategias de aprendizaje (Weaver y Cohen, 1997). Asimismo, la investigación sobre el uso de estrategias de aprendizaje de una LE apunta a que los estudiantes más exitosos son aquellos que utilizan estrategias para alcanzar el desarrollo de habilidades comunicativas de manera eficaz (Ingels, 2010). Chamot (2004) sostiene que este tipo de estudiantes emplean en mayor medida estrategias metacognitivas y que poseen conocimiento metacognitivo de sus propios procesos de aprendizaje y de los objetivos de una actividad. Por lo tanto, resulta oportuno incorporar estrategias metacognitivas en contextos de enseñanza de la pronunciación del inglés en el nivel superior.

A pesar de que desarrollar la habilidad para poder ver el propio progreso necesita un proceso gradual y acumulativo para que sea fructífero (Harris y McCann, 1994), es importante buscar aquellas alternativas que permitan a los estudiantes tomar conciencia de las propias debilidades y fortalezas para adquirir una buena pronunciación en la LE. La autoevaluación surge, de esta manera, como una alternativa que permite trabajar con la metacognición en este sentido.

En este trabajo describiremos una propuesta didáctica que tuvo la modalidad de taller de pronunciación del inglés. En dicho espacio se trabajó con tareas cuya finalidad fue aplicar y desarrollar las estrategias de autoevaluación antes descritas para luego valorar su efectividad y su utilidad para futuras intervenciones en nuestro contexto específico de enseñanza de la pronunciación del inglés como LE en el nivel superior.

### **La propuesta pedagógica**

La propuesta se llevó a cabo en la modalidad taller, por lo que las actividades que se incluyeron cuentan con un componente netamente práctico. Dicho taller se dividió en dos partes. En la primera etapa, se incluyó una serie de ejercicios prácticos destinados principalmente a la práctica oral. Se trabajó con distintos tipos de tareas cuyo foco fueron los fonemas vocálicos y consonánticos que suelen representar una dificultad para nuestros estudiantes en nuestra variedad del español. En cuanto a la forma de interacción, los estudiantes trabajaron en forma individual y en pares o grupos pequeños para lograr un mayor dinamismo y abarcar distintos estilos de aprendizaje. Esta primera parte de la propuesta constituyó una etapa no solo de práctica intensiva oral sino también de preparación para la segunda parte del taller.

En la segunda etapa, y con el propósito de implementar la tarea de autoevaluación, los

estudiantes pusieron en práctica la habilidad de recuento con una historia novedosa que se les proporcionó. Esta actividad consiste en leer una historia corta, familiarizarse con las ideas, practicarla –aplicando las estrategias (paráfrasis de ideas, búsqueda de sinónimos, búsqueda de la pronunciación de palabras nuevas en el diccionario, etc.) enseñadas durante la instrucción de la asignatura– para, luego, contarla con las propias palabras. De aquí que el discurso que producen los estudiantes al contar la historia es espontáneo y natural (en comparación con, por ejemplo, la lectura en voz alta). Luego de la etapa de preparación de la historia, se procedió a explicar las instrucciones para completar la hoja de autoevaluación que constaba de dos secciones: una destinada al registro de una apreciación general del desempeño y otra pensada para el registro de aspectos más específicos de la propia producción oral.

El procedimiento que se siguió fue el siguiente:

- Los estudiantes grabaron, de manera individual, su propia versión de la historia preparada con alguna aplicación de grabación de voz presente en sus dispositivos celulares.
- Los estudiantes escucharon su propia producción para realizar una apreciación global de su desempeño.
- Los estudiantes escucharon su propia producción una vez más para identificar, de manera pormenorizada, los errores cometidos relacionados con aspectos fonológicos que detallamos más adelante.

De los 48 alumnos que asistieron al taller, 45 completaron las actividades de autoevaluación.

Para el registro de la apreciación holística, los estudiantes calificaron aspectos macro de su pronunciación, tales como la claridad y la fluidez; y explicitaron tanto aspectos positivos como áreas a mejorar (ver Tabla 1). Esta tarea instó a la adopción de una posición crítica en relación con su desempeño. Las preguntas se formularon y contestaron en español, ya que los alumnos de primer año suelen tener dificultad para entender y expresar con claridad sus opiniones en la lengua extranjera, lo cual habría interferido con el objetivo principal de la actividad.

<p>a) Califica tu fluidez y claridad para comunicar el mensaje. Subraya la opción elegida (1-5).</p> <p><b>* Fluidez</b></p> <p>1. Excelente    2. Muy buena    3. Buena    4. Regular    5. Falta de fluidez</p> <p><b>*Claridad para comunicar el mensaje</b></p> <p>1. Excelente    2. Muy buena    3. Buena    4. Regular    5. Falta de claridad</p> <p>b) ¿Estás satisfecho/a con tu producción? ¿Por qué?</p> <p>c) ¿Qué aspectos positivos de tu producción destacarías?</p> <p>d) ¿Qué aspectos consideras que necesitas mejorar?</p>
--

Durante la segunda escucha de su grabación, los estudiantes se concentraron en identificar errores relacionados con la producción de segmentos vocálicos y consonánticos, de formas débiles y fuertes, y de alófonos del inglés. Estos rasgos micro de la pronunciación son los temas centrales del programa de la asignatura de primer año Práctica de la Pronunciación. Los estudiantes registraron los errores que percibieron en una planilla *ad hoc* incluida en el material impreso con el que se trabajó en este taller (ver Tabla 2). Todo el proceso de autoevaluación se llevó a cabo de manera individual y sin la intervención de las docentes o ayudante-alumnos presentes, dado que el principal objetivo del uso de esta estrategia es que los estudiantes trabajen con la propia capacidad de detectar aspectos a mejorar y generar conciencia del propio proceso de aprendizaje de manera autónoma.

<b>Vowels</b>	
<b>Consonants</b>	
<b>Weak forms</b>	
<b>Allophones</b>	
<b>General comments</b>	

Esta grilla es una réplica de la que se encuentra en el libro *Getting Pronunciation Straight* (2013) – material obligatorio de la asignatura Práctica de la Pronunciación del Inglés -, que se utiliza para brindar retroalimentación a los alumnos cuando algún miembro de la cátedra los escucha. Es decir que esta grilla constituye un instrumento ya conocido por los alumnos, solo que hasta ahora no se ha explotado para utilizar la estrategia de autoevaluación.

Finalmente, y a modo de conclusión de la experiencia, muchos estudiantes manifestaron que ésta había sido la primera vez que grababan su propia producción y que la evaluaban de manera crítica. Asimismo, advirtieron la utilidad de trabajar de esta manera en el futuro cercano.

**Limitaciones en la implementación del taller de autoevaluación**

Es importante considerar aquí las limitaciones que se identificaron en la etapa de implementación de la estrategia de autoevaluación durante el taller realizado. La primera se relacionó con la distribución del tiempo entre la práctica de la narración y la grabación de ésta; la segunda se relacionó con la cantidad de grabaciones que los estudiantes realizaron para la actividad de autoevaluación; la tercera, con el número

de veces que los estudiantes debían escuchar sus grabaciones, y la última, tuvo que ver con la disponibilidad de instrumentos para llevar a cabo la grabación en cuestión.

En primer lugar, en las instrucciones dadas para la actividad de autoevaluación no se especificaron los minutos que los estudiantes debían dedicarle a esta etapa; sin embargo, y por nuestra experiencia docente, se sabe que estos minutos son relativos y que hay estudiantes con debilidades y fortalezas que hace que cada uno pueda tomarse una mayor o menor cantidad de tiempo en la etapa preparatoria. Además, se debe considerar que esta era la primera vez que se implementó este tipo de experiencia, por lo que en mayor o menor grado, el tiempo de dedicación a la práctica resultaba una variable difícil de medir.

En relación con esto, y en segundo lugar, se puso de manifiesto que hubo variaciones en cuanto a la cantidad de grabaciones que los estudiantes realizaron para la actividad de autoevaluación. Algunos estudiantes, a medida que se escuchaban, no estaban completamente satisfechos con su actuación. Por lo tanto, repitieron esta operación en reiteradas ocasiones hasta que quedaron conformes con una determinada versión que fue objeto de la actividad de autoevaluación. Sin lugar a dudas, estas variables en el proceso de implementación de la experiencia imposibilitan, por un lado y a los fines de nuestra investigación, especificar el tiempo dedicado a cada parte del proceso, y, por otro, identificar cuál es la versión que utilizó cada participante para autoevaluarse.

En tercer lugar, si bien se dieron instrucciones claras respecto del número de veces que debían escucharse para realizar la apreciación general y luego la identificación de errores en áreas particulares, resultó difícil constatar que las directivas se hayan seguido de manera escrupulosa. En el caso de la primera actividad de autoevaluación, se indicó explícitamente en el material utilizado para el taller que se debía escuchar el audio por primera vez para realizar la apreciación general de su producción. Luego, para el análisis más pormenorizado en donde debieron registrar los errores encontrados, se les pidió a los estudiantes que escucharan la grabación una segunda vez para completar la grilla de autoevaluación. Sin embargo, debido a la gran cantidad de estudiantes que realizaban todas estas actividades, se dificultó estipular si todos los estudiantes respetaron las instrucciones o si escucharon en repetidas ocasiones sus grabaciones para el registro detallado de sus errores.

Finalmente, respecto de la disponibilidad de instrumentos para llevar a cabo las grabaciones, se constataron dos cuestiones importantes durante la experiencia. En primera instancia, se encontró que no todos los estudiantes contaban con auriculares para realizar la tarea de escucha de su propia grabación. Por su parte, una vez que los estudiantes terminaron la experiencia, debieron compartir los archivos de audio con los profesores a cargo del taller. Esta segunda cuestión llevó su tiempo, ya que se debió utilizar una aplicación para que los estudiantes pudieran compartir sus grabaciones en forma remota. Por lo tanto, en cuanto a los recursos tecnológicos disponibles, se concluyó que sería ideal trabajar, en la próxima oportunidad de realización del taller, en un aula multimedia. Esto facilitaría la logística de la organización durante la instancia de autoevaluación y permitiría controlar variables extrañas que pudieran emerger durante este proceso en vista del número de asistentes al taller.

## Conclusiones

Durante esta primera etapa, el principal objetivo de este trabajo ha sido iniciar a los alumnos de primer año de Práctica de la Pronunciación del inglés en la adquisición de la estrategia de autoevaluación en pos de analizar la propia producción oral. De esta manera, se promueve la concientización respecto de la importancia de adquirir una buena pronunciación en LE, se fomenta el desarrollo continuo de la comprensión auditiva y producción oral y se refuerzan los hábitos articulatorios de los sonidos en lengua inglesa.

En la jornada con modalidad taller, se incorporó una instancia de autoevaluación del desempeño oral en la narración de una historia corta en inglés. Los estudiantes calificaron su producción de manera global y luego, con foco en aspectos fonológicos específicos.

Los aspectos positivos de esta experiencia resultaron evidentes para todos los actores involucrados en ella, es decir, los docentes, los ayudante-alumnos y los alumnos que participaron del taller. Luego de la experiencia realizada, se les solicitó explícitamente a los participantes que manifestaran sus impresiones generales con respecto a la experiencia. Quedó en evidencia no solo que los estudiantes no suelen utilizar estrategias metacognitivas como la autoevaluación sino que al hacerlo se posicionan en un rol diferente, más activo, y les permite identificar sus propias fortalezas y debilidades en cuanto a su producción oral. Se concluye que el uso de la estrategia de autoevaluación por parte de los estudiantes de pronunciación resulta notablemente positivo.

Sin embargo, a partir de algunas dificultades que surgieron durante la implementación de la experiencia, se sugiere realizar algunas modificaciones en futuras implementaciones de este tipo de propuesta pedagógica, en especial, en relación con los tiempos pautados para cada una de las actividades y la modalidad en que dicha experiencia puede llevarse a cabo. Por caso, se deberán especificar y respetar los tiempos asignados para la práctica y posterior grabación de la producción oral, de manera tal que se establezca un tiempo límite para cada etapa de la propuesta. A la vez, se deberá especificar que los alumnos deberán realizar una sola grabación a partir de la práctica realizada, y asegurarse de que cada alumno evite dedicar tiempo excesivo a la realización de distintas grabaciones. Finalmente, y en relación con la modalidad en la que se puede llevar a cabo esta propuesta, se sugiere utilizar un aula multimedia para que se facilite la tarea de grabación de la producción oral y se superen las dificultades antes mencionadas, ya que de esta manera se podría hacer más efectivo el control de las actividades, la estipulación de los tiempos para cada instancia, y el uso de los instrumentos para realizar las grabaciones correspondientes.

Serán objetivos de un futuro trabajo realizar el análisis de los datos obtenidos en esta instancia y, de esta manera, precisar el alcance y la efectividad de la aplicación de esta estrategia de autoevaluación en un contexto como el que se presentó anteriormente. Asimismo, queda pendiente investigar si efectivamente se evidencian mejoras en la producción oral de los alumnos de primer año como resultado de la aplicación sistemática de la estrategia en cuestión, y, de ser éste el caso, descubrir en qué medida se realiza el progreso y respecto de qué aspectos de la pronunciación – macro y/o micro – se evidencia.

## Referencias bibliográficas

- Acton, W. (1984). Changing fossilized pronunciation. *TESOL Quaterly*, 18 (1), 71-85.
- Allen, M.J. (2004). *Assessing academic programs in higher education*. Bolton, Massachusetts: Anker Publishing Company, Inc.
- Black, P. (2013). Pedagogy in theory and in practice: Formative and summative assessments in classrooms and in systems. En D. Corrigan, R. Gunstone y A. Jones (Eds.), *Valuing assessment in science education: Pedagogy, curriculum, policy* (pp. 207-229). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Black, P., y Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Celce-Murcia, M. Brinton, D. M., y Goodwin, J. M. (1996). *Teaching pronunciation. A reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chamot, A.U. (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1 (1), 14-26.
- Collins, J., y O'Brien, N. (2003). *The Greenwood dictionary of education*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Crooks, T. (2001). The validity of formative assessment. Trabajo presentado en *The British Educational Research Association Annual Conference, University of Leeds*, 13-15 September, 2001. Recuperado de: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001862.htm>.
- Erwin, T.D. (1991). *Assessing student learning and development: A guide to the principles, goals, and methods of determining college outcomes*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Firth, S. (1992). Developing self-correcting and self-monitoring strategies. En P. Avery y S. Ehrlich (Eds.). *Teaching American English pronunciation* (pp. 215-219). Oxford: Oxford University Press.
- Gipps, C. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. London: Falmer Press.
- Guskey, T. (2003). How classroom assessments improve learning. *Educational Leadership*, 60 (5), 6-11.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Longman
- Harris, M. & McCann, P. (1994). *Assessment*. Scotland: Macmillan Heinemann.
- Huba, M. E. y Freed, J. E. (2000). *Learner-Centered Assessment on College Campuses - Shifting the Focus from Teaching to Learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ingels, S. (2010). The effects of self-monitoring strategy use on the pronunciation of learners of English. En J. Levis & K. LeVelle (Eds.). *Actas de congreso 1<sup>st</sup> Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*, IA: Iowa State University.
- Jones, B. F., Palincsar, A. S., Ogle, D. S. y Carr, E. G. (Comp.) (1987). *Estrategias para enseñar a aprender. Un enfoque cognitivo para todas las áreas y niveles*. Buenos Aires: Aique.
- O'Malley, J y Pierce, L. (1996). *Authentic Assessment for English Language Learners: Practical Approaches for Instructions*. Boston: Addison-Wesley Publishing Company.
- Oxford, R.L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- 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.
- Oxford, R. L. (2006). Task-Based Language Teaching and Learning: An Overview. *Asian EFL Journal*, 8 (3), 94-121.
- Peterson, S. S. (2000). Pronunciation learning strategies: A first look. Unpublished research report. (ERIC Document Reproduction Service ED 450 599; FL 026 618).
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shepard, L.A. (2001). The role of classroom assessment in teaching and learning. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed.) (pp. 1066-1101). Washington, DC: AERA.
- Taras, M. (2005). Assessment – summative and formative – some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies* 53 (4), 466-78.
- Weaver, S. J. y Cohen, A. D. (1997). *Strategies-based instruction: A teacher-training manual*. The Centre for Advanced Research on Language Acquisition Working Papers. University of Minnesota.