



# **PARTE I: PONENCIAS SEGÚN EJES TEMÁTICOS**

**Eje temático:  
Fonética y fonología**

# **El uso de las redes sociales y otros recursos tecnológicos en la consolidación de la transcripción fonética a partir de dictado**

Cardozo, Andrés

Orta González, Dolores

Toledo, Nicolás

Universidad Nacional de Córdoba – Facultad de Lenguas

Los docentes hoy en día enfrentan desafíos en los que se deben satisfacer necesidades diferentes en un mismo ámbito académico, y, en muchos casos, su labor se extiende a un espectro mayor al de la institución educativa. Estas nuevas tendencias se ven favorecidas por los avances en la tecnología y la comunicación, haciendo posible incorporar al proceso tradicional de enseñanza-aprendizaje, nuevas formas de interacción interpersonal a distancia entre docentes y alumnos. Así, nace el *Blended Learning* (Sharma y Barret, 2007), el cual posibilita la implementación de herramientas virtuales, con el propósito de alcanzar una enseñanza más eficaz. Se postula que, al acudir a dichos recursos, es posible mantener a los alumnos motivados y promover su autonomía (Rogers, 1969; Wenden, 1991). Este trabajo tiene por objetivo identificar posibles maneras en que las redes sociales y otros recursos tecnológicos actuales pueden ser aprovechados para la enseñanza de la fonética. Nos centraremos en cómo los alumnos y profesores pueden valerse de estas herramientas para el desarrollo de estrategias de dictado fonético. Llevaremos a cabo este proyecto desde nuestra perspectiva como miembros de la cátedra de Práctica de la Pronunciación, correspondiente al primer año de las carreras de inglés de la Universidad Nacional de Córdoba.

**Palabras clave:** *Blended Learning*, motivación, autonomía, dictado fonético, redes sociales

## **Introducción**

En los últimos años, el debate respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera se ha enfocado, principalmente, en decidir si este proceso se debería centrar en el manejo competente de contenido en las distintas áreas de conocimiento, o bien en el desarrollo de ciertas habilidades y estrategias. Con el paso del tiempo, y con el desarrollo de nuevas tecnologías, las necesidades de los alumnos han ido evolucionando, y el panorama se ha tornado mucho más complejo. Los docentes enfrentan desafíos en los que se deben satisfacer necesidades diferentes en un mismo ámbito académico, y, en muchos casos, su labor se extiende a un espectro mayor al de la institución educativa. Estas nuevas tendencias se ven favorecidas por los avances en el área de la tecnología y la comunicación, haciendo posible incorporar al proceso tradicional de enseñanza-aprendizaje, nuevas formas de interacción interpersonal a distancia entre docentes y alumnos.

De esta manera, nace el *Blended Learning* (Sharma y Barret, 2007), el cual posibilita la implementación de herramientas virtuales, con el propósito de alcanzar una enseñanza más eficaz. Se postula que, al acudir a dichos recursos, es posible

atender las posibles diferencias derivadas de los Estilos de Aprendizaje (Kolb, 1984), al mismo tiempo que se mantiene a los alumnos motivados y se promueve su autonomía (Rogers, 1969; Wenden, 1991). Este trabajo tiene por objetivo identificar posibles maneras en que las redes sociales y otros recursos tecnológicos actuales pueden ser aprovechados para la enseñanza de la fonética. Nos centraremos en cómo los alumnos y profesores pueden valerse de estas herramientas para el desarrollo de estrategias de dictado fonético. Llevaremos a cabo este proyecto desde nuestra perspectiva como miembros de la cátedra de Práctica de la Pronunciación, correspondiente al primer año de cursado de las carreras de inglés de la Universidad Nacional de Córdoba.

### **La motivación y la autonomía en la enseñanza de la pronunciación**

Las investigaciones de dichos temas en el área de la enseñanza de la pronunciación han comenzado recientemente. Uno de los principales detonantes ha sido la pérdida del hablante nativo como “el” modelo de pronunciación a adquirir. Dicha pérdida se debe al auge del inglés como Lengua Internacional (EIL, por sus siglas en inglés). Esto significa que tanto alumnos como docentes carecen de un modelo definitivo a seguir, ya que no existe un “Inglés” sino varios “Ingleses” que pudieran actuar efectivamente como modelos en el entrenamiento de la pronunciación (Crystal, 1997).

Como señala Melhorn (2005), la motivación en fonética está relacionada al sentimiento de logro en la pronunciación extranjera luego de una práctica reiterada y constante. Sin embargo, dicha autora puntualiza que uno de los principales inconvenientes es la falta de tiempo áulico para cubrir todas las necesidades de la enseñanza de la pronunciación y por ello, propone un “Individual Pronunciation Coaching” (ICP), que consiste en una serie de actividades similares a las utilizadas en clase, a través de una plataforma virtual para realzar la autonomía del alumno.

### **La motivación y el aprendizaje autónomo actualmente**

En las últimas décadas, los avances tecnológicos se han puesto virtualmente a disposición de todos; sin embargo, el ritmo acelerado en que ocurren los procesos tecnológicos ha convertido la necesidad de actualizarse en una prioridad importante, no solo para los tecno-adictos sino que también para todas aquellas personas cuyos trabajos dependan, aunque sea de forma parcial, del uso de los dispositivos tecnológicos. Consecuentemente, “Second Language Teaching and Learning” no se encuentra totalmente ajeno a dicha situación. Lina Lee (2011) resume muy precisamente las principales preocupaciones en el estudio de la motivación y asevera lo siguiente:

El desafío... yace en involucrar a los estudiantes en las dimensiones cognitivas, metacognitivas, sociales y afectivas del aprendizaje del lenguaje (Little, 2001; Reinders, 2006). Por ende, se necesita ponderar el esfuerzo de los estudiantes a los que se está capacitando, para que aprendan autónomamente con la intervención, asistencia y soporte del docente (Benson, 2001; Dam, 1995; Little, 2007). (Lee, 2011:89) [Traducción propia.]

Recientemente, la investigación en motivación, por lo tanto, no está tan interesada en el desarrollo de ideales generalizados o modelos de motivación para estudiantes (Ushioda, 2011), sino en tratar de definir el rol y utilizar un completo stock de Tecnologías de Información y Computación (ICT, por sus siglas en inglés) como un elemento clave para el aprendizaje autónomo.

En el caso de la adquisición del lenguaje, la investigación se encuentra bastante diseminada, y uno de los estudios más importantes ha sido el del aprendizaje de una lengua mediante una computadora (CALL, por sus siglas en inglés), contando con la contribución de diferentes autores (Underwood, 1984; Levy, 1997; Levy and Hubbard, 2005; Lamy and Hampel, 2007; Davies et al, 2011). Esta nueva perspectiva en cuanto a la autonomía y al aprendizaje en relación a la adquisición y la inminente influencia de las ICT en el campo educativo han cobrado gran atención en los últimos tiempos.

### **El aprendizaje y la motivación a través de la tecnología**

El *Blended Learning* o aprendizaje mixto ha sido caracterizado como la combinación de la enseñanza de una lengua de forma presencial y el uso de una amplia gama de tecnologías tales como Internet, CD ROMs, blogs y wikis, entre otros. Como la tecnología se ha convertido en una parte inherente de la vida cotidiana de los educandos, especialmente los estudiantes más jóvenes o los llamados “nativos digitales” (Presky, 2001) esperan un ambiente educativo que ofrezca oportunidades para el uso de la tecnología. Por lo tanto, la utilización de cualquier dispositivo tecnológico actúa tanto como una herramienta motivacional como así también conlleva un cierto atractivo y dinamismo al aula.

Aunque algunos profesores más “conservadores” prefieren, en general, un uso no tan personalizado de Moodle, esta plataforma constituye una herramienta tecnológica interesante que nos ofrece la actualidad. Además se nos ofrece el uso de las redes sociales. Dichas herramientas se encuentran a disposición de todos los usuarios del Internet, y se puede tener acceso a ellas desde cualquier tipo de dispositivos tecnológicos, ya sean computadoras, tablets o teléfonos móviles. Dicha herramienta, si bien no forma parte del abanico de opciones pedagógicas basadas en la tecnología, está a disposición de los docentes de forma práctica y gratuita. Así mismo, la misma forma parte esencial de la vida cotidiana y de la conectividad de los alumnos, en especial los llamados “nativos digitales”.

### **Una investigación exploratoria**

#### **Perfil de los estudiantes**

El estudio se realizó con alumnos del primer año de las carreras de inglés de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Dichos alumnos poseen antecedentes variados, ya que algunos de ellos son recursantes, pero la mayoría son ingresantes. Esto significa que para la mayor parte de los estudiantes, la materia Práctica de la Pronunciación es virtualmente el primer contacto con la fonética como especialización.

Con respecto a la edad de los participantes, si bien la misma fue de carácter variado, alrededor de un 90% pertenecía a un rango de edad entre los 18 y los 20 años. La mayoría de estos eran alumnos egresados del colegio secundario en el año anterior, aunque provenían de distintas instituciones e inclusive diferentes localidades y provincias argentinas, por lo que el factor homogeneidad en algunos aspectos, y heterogeneidad en otros, sirvió para enriquecer la investigación.

La recolección de datos se llevó a cabo con un grupo de 31 alumnos interesados, pertenecientes a dos comisiones (divisiones) diferentes. Dicho estudio tomó lugar en los meses de septiembre y octubre, entre el primer y el segundo examen parcial de la materia. La mayoría de los interesados fueron alumnos que no habían aprobado el primer parcial, y tenían como propósito mejorar sus habilidades para el dictado fonético.

## **Metodología**

En primera instancia, se diseñaron los textos para el dictado, teniendo en cuenta los parámetros provistos por el plan de estudio, y los propósitos de la materia. Cada texto contenía, en promedio, un total de entre cincuenta y sesenta palabras, que correspondería a la extensión de un texto dictado normal a modo de práctica y de evaluación en la materia. En dichas redacciones, se procuró la inclusión de todos los fonemas y fenómenos fonológicos estudiados, con el objetivo de que el proceso fuese útil para los propósitos y requerimientos de la materia.

Dichos textos fueron luego grabados en vídeo, donde se mostraba a los profesores modulando los textos en voz alta, simulando un dictado real en clase. Se grabaron ocho dictados en total, los cuales se pusieron a disposición de los alumnos vía Internet, para que ellos practicasen el dictado por sí mismos. Se estableció un límite para la recepción de dictados, en el que los participantes debían pasar a formato digital sus propias transcripciones. Para ello, se facilitó las fuentes con símbolos IPA para procesadores de texto, y también se les dio la posibilidad de escanear las transcripciones escritas a mano.

Una vez que fueron receptados todos los dictados, se proveyó la transcripción correcta, para que los alumnos pudiesen valorar su propio progreso de manera individual. Además, los participantes podían realizar preguntas relacionadas con cada dictado en caso de dudas.

## **Importancia de las redes sociales**

La comunicación con los alumnos se dio principalmente a través de la red social Facebook y por correo electrónico. Se conformó un grupo cerrado al que sólo podían tener acceso los participantes, donde se iban subiendo los vídeos con un intervalo de dos por semana. Los alumnos podían realizar preguntas, acceder a los vídeos y enviar las transcripciones por estos medios.

La utilización de las redes sociales presentó bastantes ventajas. Por un lado, al ser una plataforma con la que la mayoría de los alumnos estaba bastante familiarizada, se ahorró tiempo en dar instrucciones sobre el uso de las características y funciones de la misma. Por otro lado, al ser una herramienta que la mayoría de los jóvenes utiliza a modo de entretenimiento, los alumnos se vieron altamente motivados.

## **Recolección de datos**

Como se mencionó con anterioridad, la recolección de las transcripciones se llevó a cabo a través de la misma red social, y a través de correo electrónico. La misma se realizó de manera sistematizada, intentando respetar los tiempos previstos para cada ejercicio.

Como última instancia, se pidió la colaboración voluntaria de los alumnos para que enviasen los resultados obtenidos en el primer y el segundo examen parcial. Esto nos ayudó a medir el progreso de los mismos a lo largo del proyecto, y para asesorar si los resultados fueron satisfactorios.

## **Evaluación de datos**

Luego de la recolección de datos, se procedió a realizar un análisis del progreso general del grupo de participantes. Se compararon las transcripciones recibidas cronológicamente, y se hizo un conteo de los errores obtenidos en cada instancia. Los resultados arrojados demostraron que en la mayoría de los casos hubo una disminución gradual en el número de errores cometidos.

En términos cuantitativos, en los primeros ejercicios, los participantes presentaban transcripciones con un promedio de 32 errores por texto dictado. En un ejercicio de estas características, el máximo de errores esperado ronda las 20 ocurrencias, por lo que los resultados iniciales demostraban que los alumnos no estarían en condiciones de aprobar la próxima instancia evaluativa. Sin embargo, a medida que los alumnos avanzaban en la práctica, la cantidad de errores disminuía. Hacia el final del estudio, la cantidad de errores cometidos en las transcripciones eran en promedio 11 por ejemplar.

Estos resultados, al ser positivos, demostraron la eficacia de la implementación de dictados a distancia. La incrementación en la práctica de esta habilidad demostró ser altamente beneficiosa para los alumnos. Además, el hecho de que haya sido a distancia, y sin asistencia directa de los docentes, ayudó a desarrollar cierta autonomía en los alumnos. Dicha autonomía es altamente deseada en un estudiante de este nivel, donde las exigencias de las distintas asignaturas requieren una participación más activa e independiente.

La disminución de errores encontrados nos valió de premisa para arribar a predicciones sobre el desenvolvimiento de los alumnos en el segundo examen parcial – si el progreso era positivo, la probabilidad de aprobar aumentaría. Para corroborar estas suposiciones, se contó con el ofrecimiento de algunos alumnos para compartir los resultados de la segunda instancia evaluativa, y de la instancia recuperatoria, en caso de que haber sido necesaria.

De los alumnos que habían desaprobado la primera evaluación, casi el 87% manifestó una mejoría en el examen de la segunda etapa, llegando a aprobar el dictado fonético, y en la mayoría de los casos, el examen en sí. Aquellos que obtuvieron una calificación apta, realizaron el examen parcial recuperatorio, en el cual se evidenció nuevamente la mejora alcanzada, ya que la gran mayoría de los alumnos pasó esta instancia exitosamente.

### **Comentarios finales**

La investigación en acción, posee, según Kemmis y McTaggart (1988), tres características principales, ya que se lleva a cabo por profesionales de la enseñanza y no agentes externos, es de carácter colaborativa y pretende producir cambios en el aula como motivación principal de la investigación (Nunan, 2008). Wallace (1998) caracteriza a la investigación en acción como reflexión respecto de la práctica profesional, que involucra la recolección sistemática de datos observables y su análisis en vistas de la mejora de algún aspecto de dicha práctica.

El uso de la tecnología para maximizar la motivación y la autonomía en la adquisición de hábitos fonéticos deseables en el ámbito universitario complementa exitosamente el trabajo enseñanza-aprendizaje realizado en clase, como lo comprueba el trabajo exploratorio descrito anteriormente. La utilización de Facebook y los mensajes por e-mail permiten el acceso fácil e inmediato por parte de los docentes para realizar una reflexión autocrítica (de investigación en acción) de los datos obtenidos cada vez que se introducen cambios en los métodos de instrucción. Los recursos tecnológicos, entonces, no sólo complementan el proceso enseñanza-aprendizaje, sino que facilitan las posibilidades de evaluación y puesta en práctica de cambio positivo.

## **Bibliografía**

- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davies, G., et al. (2011) Introduction to computer assisted language learning (CALL). Module 1.4 in Davies, G. (ed.) *Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT)*, Slough, Thames Valley University [en línea]. Disponible en [http://www.ict4lt.org/en/en\\_mod1-4.htm](http://www.ict4lt.org/en/en_mod1-4.htm)
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Lamy, M.-N. y Hampel, R. (2007) *Online communication in language learning and teaching*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Lee, L. (2011). Blogging: promoting learner autonomy and intercultural competence through study abroad. *Language Learning and Technology*, 15(3), 87-109.
- Levy, M. (1997) *CALL: context and conceptualisation*. Oxford: Oxford University Press.
- Levy, M. y Hubbard, P. (2005) Why call CALL "CALL"? *Computer Assisted Language Learning*, 18(3), 143-149.
- Nunan, D. (2008). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: CUP.
- Melhorn, G. (2005): Learner autonomy and pronunciation coaching. En: Maidment, John (ed.): *Proceedings of the phonetics teaching and learning conference*, University College London 2005 [en línea]. Disponible en <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/johnm/ptlc2005/pdf/ptlcp13.pdf>
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Columbus: Merrill Pub Co.
- Sharma, P. y Barret, B. (2007). *Blended learning: Using technology in and beyond the classroom*. Oxford: Macmillan.
- Underwood, J. (1984) *Linguistics, computers and the language teacher: a communicative approach*. Rowley: Newbury House.
- Ushioda, E. (2011): Language learning motivation, self and identity: current theoretical perspectives. *Computer assisted language learning*, 24(3), 199-210.
- Wallace, M. J. (1998). *Action research for language teachers*. United Kingdom: CUP.

# **El uso de una escala holística en la evaluación de la pronunciación del inglés**

Giménez, Florencia  
Ghirardotto, Verónica  
Canavosio, Andrea  
Universidad Nacional de Córdoba

La evaluación de la pronunciación presenta múltiples desafíos debido a su complejidad al momento de ser implementada. Al evaluar el desempeño oral de un estudiante, el docente puede utilizar al menos tres métodos: (i) no utilizar una escala explícita para medir la competencia fonológica del alumno (evaluación impresionista); (ii) utilizar una escala holística o global; o (iii) usar una escala analítica. En las materias de fonética y fonología del Profesorado, Licenciatura y Traductorado de Inglés de la Facultad de Lenguas de la UN de Córdoba, los alumnos son evaluados utilizando el método impresionista, es decir que no existe la estandarización de los evaluadores, que son todos experimentados profesores de fonética y fonología inglesas. Sin embargo, en dicha institución se está estudiando esta área de la lengua a través de un proyecto que tiene como objetivo determinar si el uso de escalas, ya sea holísticas o analíticas, facilita el proceso de evaluación y mejora la confiabilidad entre evaluadores. Se solicitó a docentes expertos en el área que escuchen y evalúen la producción oral de 30 grabaciones de alumnos leyendo una historia en voz alta y realizando una presentación oral sobre un tema determinado de manera impresionista. Luego se confeccionó una escala holística para ser utilizada en una segunda ocasión de escucha y evaluación con un menor número de muestras. A continuación, se compararán los resultados de la evaluación para determinar la confiabilidad de los instrumentos. En este trabajo haremos referencia al proyecto, en el cual está inserta esta propuesta, y nos centraremos en el proceso de confección de la escala holística arriba mencionada y de una prueba piloto que se realizó utilizando dicha escala.

**Palabras clave:** evaluación, escalas, pronunciación, inglés

## **Introducción**

Hacer de la evaluación un proceso lo más objetivo posible, que refleje las fortalezas y debilidades de cada alumno, ha sido desde siempre una gran preocupación para los docentes en todas las áreas y, particularmente, para aquellos que debemos evaluar el desempeño oral de nuestros alumnos.

Es por esta razón que nos proponemos, a través de nuestro trabajo, informar acerca de lo que se está realizando en materia de investigación en el área de evaluación de la pronunciación del inglés como lengua segunda o extranjera en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Es en este nivel educativo donde consideramos que la evaluación de la pronunciación de nuestros estudiantes plantea desafíos e impulsa el trabajo de investigación en la búsqueda de respuestas y soluciones prácticas para mejorar la educación que ofrecemos.

En dicha institución, y más precisamente en el caso de los alumnos que cursan la asignatura *Fonética y Fonología II* de tercer año de las carreras de grado en inglés, la evaluación del desempeño oral se ha estado realizando de manera impresionista, es decir,



sin el empleo de escalas. De esta manera, la asignación de una nota se efectúa a través de la escucha de la exposición de los alumnos mientras llevan a cabo tareas tales como leer un cuento en voz alta o realizar una breve presentación oral. En base a criterios previamente establecidos y acordados con los docentes de la asignatura, que se relacionan, por un lado, con los objetivos de la asignatura y nivel de lengua y, por otro, con parámetros como la fluidez, la inteligibilidad, la comunicabilidad del mensaje y precisión articuladora a nivel segmental, entre otros rasgos, se determina el puntaje que cada alumno obtiene en instancias de evaluación.

A través de la práctica cotidiana, comenzamos a sentir la necesidad tanto de reflexionar sobre la forma de evaluación existente, como de buscar maneras novedosas que nos brindaran información más detallada sobre las características de la pronunciación y aspectos de errores recurrentes en nuestros estudiantes. Es por esto que nos propusimos hacer de la evaluación un proceso lo más objetivo posible, que nos proporcione información más detallada sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y ofrezca a los estudiantes una retroalimentación más precisa de su desempeño.

Autores como Bachman (1990, 2004), Bachman y Palmer (2010), Celce-Murcia y otros (1996), McNamara (2000) y Luoma (2007), entre otros, desarrollan el tema de la evaluación de manera exhaustiva y, entre otros aspectos a tener en cuenta, se refieren también a los instrumentos que pueden utilizarse para llevarla a cabo. Es el aporte de estos autores lo que ha brindado el marco teórico de este trabajo y ha contribuido sobremanera para la confección, puesta a prueba y reformulación de la escala que detallaremos más adelante.

## **Marco teórico**

### **Evaluación**

Bachman (2004:6-7) define a la evaluación como “el proceso de recolección de información sobre algo que nos interesa, según procedimientos sistemáticos y fundamentados”. El estudio de la evaluación de la lengua nos puede brindar información valiosa acerca de la validez y la confiabilidad de los recursos y métodos de evaluación que se utilizan en contextos educativos. Bachman (1990:54) manifiesta que las evaluaciones son “indicadores de habilidades o atributos que son de utilidad para áreas como la investigación lingüística, la adquisición del lenguaje y la enseñanza de lenguas”. La información recolectada a través de las evaluaciones puede servir para tomar decisiones y realizar cambios en lo que enseñamos, en cómo lo enseñamos y cómo lo evaluamos, en los materiales que utilizamos y en los objetivos que planteamos para nuestros cursos. Bailey (1998: 87) asegura que el resultado de las evaluaciones puede afectar la vida y el futuro de los estudiantes: “Si las evaluaciones no son válidas ni confiables, los estudiantes pueden sufrir las consecuencias y nuestras decisiones pueden ser cuestionadas”.

### **La evaluación de la pronunciación**

Dentro del área de la evaluación de la lengua, la evaluación de la pronunciación es un tema que ha recibido poca atención en investigación. Como afirman Derwing y Munro (2005: 380), “se han hecho muchas menos investigaciones sobre la pronunciación de una segunda lengua que sobre otras habilidades como la gramática y el vocabulario, y el material y las prácticas en esta área están muy influenciados por el sentido común o la intuición”. Celce-Murcia y otros (1996) coinciden en este punto y declaran que esta escasez de investigaciones puede deberse a la naturaleza compleja y elusiva de la pronunciación y

al gran número de aspectos que se deben tener en cuenta a la hora de evaluarla. Estos autores sostienen que la pronunciación incluye aspectos únicos que determinan “cómo se realiza el proceso de evaluación, cómo se brinda retroalimentación, y en qué etapas de la instrucción es más apropiado brindarla” (p. 341). De manera similar, Luoma (2007: 10) manifiesta que es muy difícil evaluar el desempeño oral de los estudiantes ya que los evaluadores deben “juzgar de manera instantánea una variedad de aspectos”, entre los que menciona a los sonidos individuales, los tonos, el volumen, la velocidad, las pausas y la acentuación. Al igual que Celce-Murcia y otros (1996), Luoma (2007) hace referencia a la variedad de aspectos que deben considerarse al evaluar la pronunciación y se pregunta “si todos estos aspectos pueden ser abarcados por un solo criterio de evaluación” (p. 11).

Los exámenes varían según su propósito. Podemos mencionar, por ejemplo, exámenes de aptitud, de competencia, de admisión, de ubicación, de diagnóstico, entre otros. Cada uno tiene un objetivo específico. Tanto McNamara (2000:6) como Bachman (1990), distinguen entre exámenes de logro y exámenes de competencia. El primer tipo de examen está relacionado con el proceso de instrucción, como los exámenes parciales y finales, y apunta a recolectar evidencia para ver el progreso realizado por el estudiante según los objetivos planteados en el programa de la materia o el curso. Por otro lado, los exámenes de competencia evalúan las habilidades lingüísticas del estudiante según un criterio que tiene en cuenta aspectos que el hablante deberá dominar “en una situación real futura en la que tenga que utilizar la lengua meta” (p.7). Además, Bachman (1990) distingue entre situaciones de evaluación de alto impacto o de bajo impacto, según la importancia de las consecuencias que tenga el resultado de la evaluación en la vida del estudiante evaluado. Por otro lado, Bachman y Palmer (2010) establecen una diferencia entre los exámenes formativos y sumativos y entre los exámenes formales e informales. Por último, Bachman (1990) distingue entre los exámenes subjetivos, en los cuales el evaluador debe hacer un juicio de valor acerca de cuán correcta es la respuesta del alumno, y los exámenes objetivos, en los que la respuesta del estudiante se evalúa según criterios establecidos y bien definidos.

### **Escalas de evaluación**

Al puntuar niveles de habilidad o competencia, los evaluadores tienen varias opciones. Pueden evaluar el desempeño de los estudiantes de manera impresionista, es decir “sin utilizar una escala explícita” (Weigle 2002: 149) o pueden utilizar escalas de evaluación. Dichas escalas pueden ser globales o analíticas y ambas tienen sus pros y sus contras.

Según Bachman y Palmer (2010) las escalas holísticas consideran a la habilidad en el uso de la lengua como una unidad y han sido criticadas por presentar “problemas de interpretación, dificultades en asignar niveles y por diferencias en la importancia de cada componente” (p.339). Por otro lado, las escalas analíticas “incorporan la noción de que la habilidad en el uso de una lengua está compuesta por una variedad de aspectos y que se necesitan puntuaciones analíticas separadas para cada uno de los componentes del constructo que se está evaluando” (p. 338). Sin embargo, muchos consideran que este tipo de escalas presentan una visión fragmentada de la lengua.

Si bien cada tipo de escala tiene sus ventajas y desventajas, el hecho de que debajo de las escalas holísticas yace la concepción de la lengua como un todo y de la pronunciación como parte integral dentro de la comunicación nos llevó a inclinarnos hacia

estas, confeccionar una y probar si la evaluación del desempeño de nuestros alumnos en la asignatura *Fonética y Fonología Inglesa II* se tornaba más eficaz, práctica y objetiva.

### **Marco del proyecto**

Este trabajo se inserta en un proyecto de investigación de mayor envergadura en el que se pueden mencionar varios de sus objetivos. En primer lugar, el foco se centra en el estudio de la pronunciación de futuros licenciados, profesores y/o traductores de inglés como lengua extranjera. En segundo lugar, también presenta como finalidad primordial, el modo a través del cual esta evaluación se traduce a un número en el contexto de la asignatura *Fonética y Fonología Inglesa II* del tercer año de estudios de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. En tercer lugar, es posible resaltar que otro objetivo principal de dicho proyecto es comparar la confiabilidad de dos métodos de evaluación, impresionista y holístico, en un contexto donde no existe la estandarización de evaluadores y donde estos son experimentados profesores de fonética y fonología inglesas. Por último, debido a la inexistencia de la estandarización de evaluadores, el proyecto apunta a elegir ‘un método de calificación que especifique de qué manera se le asignarán números al desempeño de los evaluados’ (Bachman y Palmer 1996: 51).

Sabiendo que, como dice Cohen (1994), existe una suerte de continuo que va desde la calificación objetiva a la subjetiva, y que entre los procedimientos se pueden distinguir los impresionistas (o generales), holísticos (o globales) y los analíticos, nos dispusimos investigar qué procedimiento era más apropiado de acuerdo con la asignatura, sus objetivos, sus contenidos, y el tipo de actividades a evaluar. Más precisamente, nos centramos en determinar si el uso de escalas, ya sea holísticas o analíticas, facilita el proceso de evaluación y mejora la confiabilidad entre evaluadores.

Consideramos importante referirnos a la primera instancia de evaluación. Esta se realizó sin ningún tipo de escala y la información que se obtuvo en esta prueba preliminar fue de suma utilidad para la confección de la escala, objeto de este trabajo. En una primera prueba, se pidió a 5 profesores expertos en el área de pronunciación inglesa que evaluaran de manera impresionista (sin ningún tipo de escala), como lo hacen habitualmente, muestras orales de alumnos que cursaban *Fonética y Fonología Inglesa II* mientras realizaban dos actividades similares en tipo y duración a las que llevan a cabo normalmente en los exámenes finales: la lectura de un cuento y una exposición oral de alrededor de un minuto. En esta oportunidad también se les pidió a los evaluadores que identificaran el mejor y el peor rasgo de pronunciación.

Para esta tarea de identificación, se tuvieron previamente en cuenta siete categorías generales que están basadas en el marco teórico propuesto por Morley (1994). Dicho marco sugiere un ‘doble foco de atención’ para la enseñanza del inglés desde un enfoque comunicativo. El doble foco se compone de dos niveles –uno macro y otro micro- y las siete categorías generales se agrupan de la siguiente manera: 1) inteligibilidad general, 2) fluidez general, 3) eficiencia comunicativa (macro nivel); 4) producción de vocales, 5) producción de consonantes, 6) uso de formas débiles y ritmo del inglés y 7) producción de finales de palabras y grupos de consonantes (micro nivel). Al final de esta primera sesión de evaluación, se realizó una entrevista semi-estructurada a cada uno de los evaluadores que versaba sobre el tema en cuestión. Todos estos datos nos brindaron suficiente información como para comenzar a confeccionar una escala holística que nos permitiera evaluar la actuación oral de los alumnos en una segunda ocasión de escucha.

### **Confección de escala y prueba piloto**

La escala se organizó en 6 bandas de descriptores en base a la escala del 0-10 que se utiliza actualmente para evaluar en la Universidad Nacional de Córdoba. A su vez, cada banda se dividió en dos partes, teniendo en cuenta el ‘doble foco de atención’ en las micro y macro habilidades ya mencionado. Dentro de las microhabilidades se consideraron contenidos centrales dentro del programa de la asignatura, entre los que podemos mencionar el empleo adecuado de Clave, Terminación, segmentos y rasgos del discurso conexo; es decir, se tuvieron en cuenta rasgos íntimamente relacionados con la competencia fonética y fonológica del alumno. Dentro de las macro habilidades, los descriptores incluyen rasgos inherentes a la impresión general que la producción de cada alumno produce en el receptor, a la fluidez, al grado de inteligibilidad; es decir que se tuvieron en cuenta aquellos aspectos que apuntan a evaluar la competencia ‘discursiva’, ‘sociolingüística’ y ‘estratégica’ del alumno (Morley 1994: 65). Cabe destacar que, como puntualiza Morley, “ambos niveles son inseparables, ya que lo macro incluye lo micro, y lo micro es necesario para lo macro” (1994: 68). Sin embargo, esta diferenciación entre los dos niveles nos ha sido de suma utilidad para abordar la enseñanza y la evaluación de la pronunciación de manera más eficaz.

La primera prueba piloto se realizó en una sesión y los evaluadores escucharon un número reducido de grabaciones ya que el único objetivo de esta instancia de escucha fue la de poner a prueba la escala tal como se había confeccionado. Cada evaluador trabajó de manera individual y cada muestra se escuchó una sola vez, al igual que ocurre con las producciones orales de los alumnos en situación de examen.

De esta sesión de escucha surgió la necesidad de reestructurar el instrumento para un mejor aprovechamiento de la información que contiene; cabe aclarar que, debido a la naturaleza elusiva del discurso oral, las instancias de evaluación son muy breves y la información que ofrece la tabla debe estar organizada de manera que pueda utilizarse en su totalidad, sin dejar de lado ninguno de los aspectos que se están evaluando.

Los comentarios de los evaluadores al utilizar la escala fueron de suma importancia para realizar cambios que redundaran en la confección de un instrumento lo más eficaz y objetivo posible. En primer lugar, se hicieron cambios relacionados con el vocabulario utilizado en cada uno de los descriptores con el fin de evitar palabras que denotaran alguna valoración subjetiva por parte de los evaluadores. También se reformularon algunos descriptores por no estar claros para los evaluadores y se unificaron criterios respecto de la terminología utilizada: por ejemplo, se consideró qué aspectos se encontraban comprendidos dentro de la palabra ‘pronunciación’.

En segundo lugar, el rango de notas del 0 al 10 que se utilizó en la escala también desencadenó discrepancias. El hecho de tener en cuatro, de las seis bandas, dos posibles calificaciones -2/3, 4/5, 6/7, 8/9- dio lugar a diferencias significativas entre las notas asignadas a cada muestra por parte de los evaluadores. Es por esto que se decidió cambiar la escala del 0 al 10 por una que fuera del 5 al 1, como lo son las escalas que se utilizan en los exámenes de ESOL Cambridge para evaluar la habilidad del habla (*Speaking*). De esta manera, la calificación asignada para cada aspecto no fluctúa entre dos valores sino que es un número exacto y el promedio de calificaciones asignadas para cada aspecto a tener en cuenta podría reflejar con mayor exactitud la nota real que cada evaluador le haya signado a cada alumno. Asimismo, después de la prueba piloto, se decidió suprimir la banda del 0 ya que, tanto los evaluadores como los miembros del equipo, consideramos improbable la posibilidad de tener alumnos con una competencia fonética-fonológica tan baja.

En tercer lugar, los evaluadores también encontraron dificultoso evaluar las muestras con esta escala en la que los rasgos a tener en cuenta no estaban claramente diferenciados. Es por esto que decidimos dividir cada banda en secciones que estuvieran encabezadas por los rasgos a tener en cuenta. En otras palabras, cada banda se dividió, dentro del nivel micro en: Clave y Terminación, Rasgos Paralingüísticos, Entonación y Ritmo, y Segmentos y rasgos del discurso conexo; y dentro del nivel macro en: Fluidez, Inteligibilidad e Impresión general.

Por último, también se consideró la posibilidad de incluir descriptores que versaran sobre la competencia gramatical del alumno, aunque todavía este aspecto se encuentra puesto a consideración y no se llegó a ningún acuerdo sobre su inclusión. De esta manera, la escala fue reorganizada, teniendo en cuenta todo lo discutido en la prueba piloto. La idea entonces será, en un futuro cercano, pilotear la escala una vez más, realizar ajustes finales para su utilización dentro del proyecto. Además, se intentará comparar los resultados con aquellos que la evaluación impresionista ha arrojado.

## **Conclusión**

El hecho de llevar a cabo esta experiencia nos permitió arribar a algunas reflexiones finales que detallamos a continuación.

Es de suma importancia destacar la necesidad de utilizar instrumentos de evaluación que permitan una valoración objetiva y confiable del desempeño oral de los alumnos y que dichos instrumentos nos ayuden a brindar información precisa, tantos de los aspectos positivos, como de los rasgos a mejorar por los estudiantes.

En este sentido, la utilización de una escala holística puede ser de gran ayuda para hacer de la evaluación un proceso más objetivo a la hora de calificar y asignar un número al desempeño oral de un alumno, ya que facilita el proceso de calificación y mejora la confiabilidad entre evaluadores.

Por otro lado, vale destacar cuán valiosa resultó la información recabada en la prueba preliminar y en la prueba piloto para el proceso de confección de la escala. Al poner a prueba la primera versión de la escala, los evaluadores plantearon dudas, interrogantes y problemas que sirvieron como un puntapié inicial para los cambios y mejoras que se le realizarían a la escala en una etapa siguiente de la experiencia.

También, el proceso de confección de una escala y su reorganización nos mostró diversas ventajas, así como también la realidad de que diseñar tal instrumento de evaluación es una tarea compleja que requiere de estudio y reflexión para poder, si fuera necesario, realizar numerosos ajustes durante su puesta en práctica. En cuanto a sus ventajas, se destaca la manera más objetiva de ponderar el desempeño oral de los estudiantes que hemos podido realizar en cada escucha, a la vez que también se ha visto claramente qué aspectos de la pronunciación, tanto micro como macro, reflejaron la necesidad de más práctica, quizás, debido a la frecuencia de errores que se encontraban o al debilitamiento de aspectos como la fluidez en las grabaciones que se escucharon. Por otro lado, cada sesión de escucha arrojó cambios interesantes y fundamentales que debieron practicarse en la escala. Estas modificaciones siempre fueron de la mano de la lectura de diversos investigadores experimentados en el área, lo que se ha valorado como incremento de conocimientos particularmente relevantes. Dichos conceptos se incorporan poco a poco en nuestra práctica docente cotidiana.

Si bien no se cuenta aún con una escala definitiva, consideramos que su implementación, una vez que se llegue a un instrumento de evaluación, será una

herramienta de valor incalculable ya que ofrecerá información de los resultados y logros de los procesos de enseñanza y aprendizaje a docentes y estudiantes. Además, nos permitirá, posiblemente, redireccionar objetivos, modificar actividades de clase y materiales y continuar indagando sobre más aspectos de la evaluación de la pronunciación que requieren de futuras propuestas de investigación. En suma, investigar sobre la evaluación de la pronunciación en inglés como lengua extranjera nos permitirá definir de manera más fehaciente los propósitos del correcto empleo de diferentes tipos de escalas que, como afirman Bachman y Palmer (2010), es uno de los objetivos principales de toda forma de evaluación del proceso de adquisición de lenguas extranjeras.

### **Bibliografía**

- Bachman, L. F. (2004). *Statistical Analyses for Language Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. y A. S. Palmer. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F., y Palmer, A. S. (2010). *Language assessment in practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford: Oxford University Press.
- Bailey, K. M. (1998). *Learning about language assessment: dilemmas, decisions, and directions*. US: Heinle & Heinle.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. y J. Goodwin. (1996). *Teaching Pronunciation. A reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. New York: Cambridge University Press.
- Cohen, A. D. (1994). *Assessing language ability in the classroom*. Second edition. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Derwing, T. M. y Munro, M. J. (2005). "Second Language Accent and Pronunciation Teaching: A Research-Based Approach". *TESOL Quarterly*, 39 (3), 379-397.
- Luoma, Sari (2007). *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McNamara, T. (2000). *Language testing*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Morley, J. (1994). "A multidimensional curriculum design for speech-pronunciation instruction". En Morley, J. (Ed.) *Pronunciation pedagogy and theory. New views, new directions* (pp. 64-91). Alexandria, VA: TESOL.
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.