

## **Evalúo, luego... ¿aprendo? La evaluación entre iguales como instrumento para mejorar la competencia oral en FLE**

**Maria Dolors CAÑADA PUJOLS**

*Universitat Pompeu Fabra*  
mariadolors.canada@upf.edu

### **Resumen**

La implicación de los aprendices en los procesos de evaluación favorece su actividad metacognitiva y puede mejorar su competencia comunicativa. Analizamos aquí un corpus de informes evaluativos producidos por estudiantes de FLE (B1) a partir del análisis de dos discursos orales monológicos. Los resultados evidencian que las instrucciones recibidas determinan los elementos detectados, el grado de profundidad y la calidad de sus apreciaciones. Por lo tanto, es preciso diseñar un instrumento que fomente una reflexión significativa y un entrenamiento continuado para que esta actividad entre iguales contribuya a mejorar sus producciones futuras.

**Palabras clave:** Evaluación. Evaluación entre iguales. Metacognición. Autorregulación. Producción oral. B1.

### **Abstract**

Assessment is not an activity that should be limited to the teacher but involving learners in this process enhances their metacognitive activity and can improve their communicative competence. In this paper, we analyze a corpus of assessment reports written by FLE students at level B1, where they analyze two monologue discourses. Our results show that the instructions received determine the elements they detect, the degree of depth and the quality of their appraisals. Therefore, it is necessary to design an instrument that encourages meaningful reflection and a continuous training so that this peer assessment activity contributes to improving their future productions.

**Key words:** Assessment. Peer assessment. Metacognition. Self-regulation. Speaking. B1.

### **Résumé**

L'implication des apprenants dans les processus d'évaluation favorise leur activité métacognitive et peut améliorer leur compétence communicative. Nous analysons ici un corpus de rapports d'évaluation rédigés par des étudiants de FLE (B1) où ils analysent deux

discours oraux (monologues) enregistrés. Les résultats montrent que les instructions reçues déterminent les éléments sur lesquels ils focalisent leur attention, la qualité de leurs évaluations et leur degré de profondeur. Si l'on veut que cette activité entre pairs contribue à améliorer leurs productions futures, il est nécessaire d'avoir un instrument qui encourage une réflexion significative ainsi qu'une formation continuée.

**Mots clé :** Évaluation. Évaluation par les pairs. Métacognition. Autorégulation. Production orale. B1.

## 0. Introducción

A pesar de que el objetivo último de la enseñanza de lenguas extranjeras es que los aprendices sean capaces de trasladar lo que han aprendido en el aula a contextos de uso reales, existen géneros discursivos que solo tienen lugar en el ámbito académico. Este es el caso de algunas de las actividades que docentes y/o examinadores utilizamos para evaluar la producción oral en el nivel B1. En este trabajo<sup>1</sup> nos centraremos en la producción y evaluación de unos discursos monologales que son más propios del aula.

A menudo, tanto las características discursivas de los géneros que producen los alumnos como los criterios para evaluarlos permanecen ocultos a quienes están aprendiendo a producirlos. Swales (1996) acuñó el término *occluded genre* para designar esta realidad en la que quienes deben manejar esos géneros –los aprendices– no comparten indicadores de logro con su evaluador. De todos modos, como veremos más adelante, el conocimiento de los criterios de evaluación resulta indispensable para la mejora del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Nuestra investigación parte, pues, del supuesto, ampliamente aceptado en la literatura, de que la evaluación compartida favorece el aprendizaje autónomo y promueve la autorregulación. Aplicando este supuesto teórico, hemos pedido a un grupo de estudiantes universitarios de Francés Lengua Extranjera (FLE, de aquí en adelante) de nivel B1 que evalúen dos discursos orales producidos por estudiantes de sendos grupos del mismo nivel. Además del objetivo de investigación que concretaremos seguidamente, el fin pedagógico de esta actividad era trabajar con los estudiantes dis-

---

<sup>1</sup> Este artículo se ha llevado a cabo en el marco del proyecto de investigación ECODAL: *Evaluación de la competencia discursiva de aprendices adultos plurilingües: detección de necesidades formativas y pautas para un aprendizaje autónomo* (EDU2016-75874-P), del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2016 del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, cofinanciado por la Agencia Estatal de Investigación y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional. Agradecemos la labor de *critical friends* llevada a cabo por Cristina Aliagas, Carmen López-Ferrero y Ernesto Martín Peris.

tintas competencias asociadas a la titulación universitaria<sup>2</sup>: razonamiento crítico —entendido como la capacidad de emitir un juicio argumentado y coherente a partir de un análisis (lingüístico, discursivo, etc.) previo—, y capacidad para poder reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua. Asimismo, la actividad de evaluación entre iguales o entre pares (a lo largo del texto utilizaremos indistintamente los dos términos) debía desembocar en la negociación —docente / aprendices— de los criterios de evaluación de una prueba oral de las mismas características. Nuestro estudio permitirá profundizar en el proceso de aprendizaje de los estudiantes a partir del análisis de sus valoraciones, determinar indicadores de logro precisos que les ayuden a mejorar sus producciones orales y, finalmente, identificar necesidades formativas para aprendices de nivel intermedio.

El artículo se organiza del siguiente modo: en el marco teórico (§1) abordamos los conceptos fundamentales en los que se basa nuestro trabajo; en el apartado de corpus y metodología (§2) describimos las muestras recogidas para el análisis y el procedimiento seguido; seguimos con el análisis (§3) y su discusión (§4), y en las conclusiones (§5) señalamos los principales hallazgos del trabajo y exponemos las implicaciones didácticas que de él se derivan.

## **1. Marco teórico**

En este apartado presentamos los conceptos teóricos sobre los que se basa nuestra investigación y que fundamentan la práctica pedagógica en la que se origina el trabajo. En primer lugar, abordamos la “metacognición”, uno de los objetivos de los procesos de enseñanza / aprendizaje de base sociocultural; seguidamente, definimos el concepto de “evaluación”, distinguiéndolo de otros con los que a menudo se asocia, y comentando algunas de sus modalidades; dedicamos una atención especial a la evaluación entre iguales. Por último, presentamos algunas reflexiones acerca de la práctica de evaluación de producciones orales en el nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia (2010) —MCER, de aquí en adelante—, en el ámbito del FLE.

### **1.1. Hacia la autorregulación**

No existe duda alguna de que el concepto de “autonomía” se ha convertido en un elemento central en los enfoques pedagógicos actuales, en los que ganan protagonismo el aprendiz, como agente primordial de su aprendizaje, y el aula, como espacio social, tanto de aprendizaje como de interacción. En la misma línea, ha surgido el interés por dimensiones que hasta hace poco habían sido poco consideradas, entre

---

<sup>2</sup> Los participantes en el estudio son estudiantes de segundo curso del grado en Traducción e Interpretación de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona. La asignatura en la que se recogieron los datos — Idioma 6— es de segundo año y se cursa a lo largo de dos trimestres, desde enero a junio; tiene un valor de 8 ECTS. Se trata de una asignatura de carácter teórico-práctico (descripción y uso de la lengua francesa) que se propone que los estudiantes alcancen un nivel B1 al finalizar los dos trimestres (enero-junio) en que se imparte.

ellas la atención a los procesos frente a los productos y la dimensión formativa del aprendizaje de lenguas.

Entre las numerosas definiciones que existen del concepto de autonomía, cabe destacar la que propone Holec (1979: 31), para quien se trata de “la capacité de prendre en charge son propre apprentissage”, capacidad que no es innata, sino que, por el contrario, requiere un aprendizaje “systématique” y “réfléchi”. Por su parte, Benson (2001) considera que esa capacidad se debe describir en términos de control sobre los procesos cognitivos que participan en la autorregulación eficaz del aprendizaje. Adoptamos, pues, una definición amplia y globalizadora de la autonomía: su desarrollo requiere *conciencia* sobre el proceso de aprendizaje, es decir, reflexión consciente y toma de decisiones.

Entre los mecanismos más estudiados para el fomento de la autonomía destacan las estrategias de aprendizaje. Wenden (1983, 1991) las divide en cuatro tipos: cognitivas, de comunicación, de práctica global y metacognitivas. Estas últimas, centrales en nuestra investigación, se dividen a su vez en estrategias de planificación, de monitorización —o de control— y de evaluación de los resultados. Otras clasificaciones interesantes se pueden consultar en O'Malley y Chamot (1990) y en Oxford (1990). Durante años, la tendencia ha sido el fomento de las estrategias cognitivas, pero, en la actualidad, la dimensión metacognitiva se erige como uno de los factores decisivos para alcanzar la autonomía del aprendiz, en el sentido de que es necesario fomentar el conocimiento sobre el proceso de aprendizaje e introducirlo en las actividades de “aprender a aprender”. En este sentido, Sinclair *et al.* (2000) apuntan dos aspectos importantes: en primer lugar, como ya señalaba Holec (1979), el desarrollo de la autonomía requiere una reflexión consciente sobre el propio proceso de aprendizaje y lo que este conlleva; en segundo lugar, no se trata solo de llevar al aula estrategias y recursos de aprendizaje, sino que es preciso fomentar una dimensión mucho más profunda sobre el “conocimiento del conocimiento” —i.e. la dimensión metacognitiva—, para que el aprendiz tenga el control sobre los procesos cognitivos (Brown *et al.*, 1983).

A partir de lo apuntado, podemos concluir que el fomento de la autonomía consiste sobre todo en “formar al aprendiz” para que sea capaz de regular su propia actividad mental durante el proceso de aprendizaje. Por esta razón, enseñar consiste en ayudar a los alumnos a “aprender a aprender”, de tal modo que no solo aprenderán la materia en cuestión —el francés, en nuestro caso—, sino que también aprenderán a aprenderla y adquirirán un conocimiento metacognitivo que incluye el conocimiento de las tareas y el conocimiento de sí mismos y de las estrategias de aprendizaje (Martín Peris, 1999). Para que este aprendizaje sea lo más profundo posible, es necesario que exista una reflexión sobre el propio proceso, factor que no es solo un resultado, sino que constituye un medio y una disposición imprescindibles para la mejora

de los aprendizajes (Zabala, 1999). Es desde esta perspectiva desde la que situamos la actividad didáctica en la que se han generado los textos evaluativos objeto de estudio.

## 1.2. Evaluación vs. calificación

Aunque a menudo los dos términos se usan indistintamente, “evaluación” y “calificación” tienen significados, hasta cierto punto, opuestos. Como señalan Martín Peris *et al.* (2008), “Se entiende por evaluación la acción educativa que implica siempre recoger información para juzgarla y en consecuencia tomar una decisión”. Se trata de una definición muy amplia que no puede ser acotada sin precisar previamente la teoría de aprendizaje en que se ampara el enfoque o método didáctico aplicado. Desde una visión constructivista del aprendizaje, como la que adoptamos nosotros, donde se pone el centro de interés en el proceso, la evaluación busca dar información para formular y reformular la acción didáctica, ya que su finalidad principal es la regulación, tanto de la enseñanza como del aprendizaje (Sanmartí, 2017). La evaluación se concibe, pues, “como un acto de comunicación entre las partes implicadas con el que se busca ante todo mejorar el proceso de lo que está siendo objeto de evaluación y, en consecuencia, el producto resultante del mismo” (Martín Peris *et al.*, 2008). Desde esta perspectiva de la evaluación, la fiabilidad y la validez se consiguen mediante el contraste de opiniones entre las partes implicadas, esto es, entre diferentes profesores, entre profesor y estudiante, etc.

La función reguladora a la que hemos aludido conlleva la posibilidad de ajustar el proceso de enseñanza / aprendizaje dependiendo del análisis realizado, lo que no es posible en la calificación. Por otra parte, cabe subrayar que la evaluación no es una acción ocasional, sino que discurre a lo largo de todo el proceso formativo; tiene, también, una función comunicativa puesto que la retroalimentación que se genera se inscribe en la interacción entre los distintos actores —docente-discente(s), discente-discente—.

La calificación, por su parte, supone materializar el juicio emitido gracias a la recogida y análisis de la información en una nota alfanumérica o de otro tipo<sup>3</sup>. Se caracteriza por su función certificadora, en el sentido de que da fe de que se han alcanzado unos objetivos determinados o que se ha producido un determinado nivel de logro. En la mayoría de los casos, el docente tiene la obligación legal de asignar una nota a cada estudiante, por lo que se puede afirmar que la calificación constituye una muestra de la función de control que la institución le otorga.

Asimismo, la calificación permite determinar quién ha alcanzado los objetivos y quién no —función selectiva—, a la vez que permite cotejar los resultados obtenidos por los estudiantes —función comparativa—. Hamodi *et al.* (2015) señalan al respecto

---

<sup>3</sup> Apto/No apto, Insuficiente/Suficiente/Notable/Sobresaliente, etc.

que las funciones calificadoras y seleccionadoras son importantes en la medida en que sus resultados dependen, en buena parte, del análisis de la información que se ha obtenido. Por último, cabe añadir que se trata de una acción puntual, que no se despliega en el tiempo, sino que, a lo más, puede repetirse; a menudo, la calificación se produce al final del proceso y suele ser sumativa, es decir, se mide mediante distintos instrumentos lo que los alumnos han aprendido. Sin embargo, como señala Sanmartí (2007: 2) hay que tener en cuenta que

La evaluación solo calificadora no motiva. En general, ni la evaluación en sí misma (...) motiva[n] al estudiante a esforzarse más en aprender, a no ser que le proporcione[n] criterios e instrumentos tanto para comprender sus errores y superarlos, como para reconocer sus éxitos.

Mientras que la responsabilidad de la calificación compete prioritariamente al docente, todos los participantes en el proceso de enseñanza / aprendizaje pueden participar en la evaluación, e incluso es más importante la que realiza el estudiante de su propio proceso, puesto que le ayudará a alcanzar la autonomía.

A pesar de esta dicotomía entre evaluación y calificación, Hamodi et al. (2015: 149) recuerdan que también existen procesos de evaluación sin calificación y que en estas circunstancias es cuando la evaluación consigue orientar y potenciar al máximo el aprendizaje: *el alumnado no aprende con los procesos de calificación, sino con los de evaluación.*

### 1.3. Modalidades de evaluación

Hace tiempo que la evaluación continua ha pasado a formar parte de los instrumentos que el profesorado universitario utiliza para calificar al alumnado. En pocas ocasiones se limita este proceso a la realización de un examen final, que, a lo sumo, podría certificar la adquisición de conocimientos y, pocas veces, el dominio de las distintas competencias que se trabajan en las asignaturas. Es cierto que el alumno necesita la evaluación del docente para que le guíe y le oriente, para que le ayude a regular sus errores y a aprender de ellos, para que le enseñe, etc., pero también es necesario que los alumnos se impliquen en el proceso evaluativo si queremos que sean capaces de responsabilizarse de su aprendizaje. En este sentido, Brown y Pickford (2006) definen la *evaluación formativa* como el procedimiento utilizado para reconocer y responder al aprendizaje del estudiante con el fin de reforzarlo durante el propio proceso. El término engloba toda una serie de conceptos estrechamente relacionados: “evaluación democrática”, “evaluación alternativa”, “evaluación auténtica”, “evaluación para el aprendizaje”, “evaluación formadora”, etc.; todos ellos aportan matices interesantes, aunque, como señalan Hamodi et al. (2015), la mayor parte de sus planteamientos ya están recogidos bajo el paraguas de “evaluación formativa”.

En mayor o menor medida, se considera que la evaluación constituye una parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunos autores incluso se refie-

ren a ella como el “motor del aprendizaje”, ya que de ella depende tanto qué y cómo se enseña, como el qué y el cómo se aprende. De hecho, según Lantolf (2002), la consecuencia más inmediata es que se debe abandonar la distinción tradicional entre enseñar y evaluar, puesto que desarrollo y evaluación del desarrollo son inseparables. Por consiguiente, el estudiante debe conocer no solo los objetivos de la asignatura sino también el sistema de evaluación que se empleará y en el que se han de concretar, de modo preciso y comprensible, los indicadores de logro correspondientes a las distintas competencias. Dicho de otro modo, los criterios de evaluación deben ser compartidos para que pueda tener lugar un diálogo simétrico entre docente y aprendices.

Coincidimos con Gómez y Quesada (2017) cuando afirman que la implicación del alumnado en el proceso de evaluación es indispensable para promover una evaluación que fomente el aprendizaje, en cualquiera de sus fases —planificación, ejecución o calificación—. Distintas modalidades participativas pueden ser aplicadas: autoevaluación, evaluación entre iguales o coevaluación —también conocida como evaluación compartida o negociada entre docentes y estudiantes—<sup>4</sup>. Se trata, pues, de “una oportunidad de aprendizaje para todos los implicados” (Bretones, 2006) que permite que el alumnado desarrolle y/o estimule, entre otras capacidades, el pensamiento crítico —al reflexionar sobre el proceso de aprendizaje—, la autonomía y la autorresponsabilidad, así como la toma de conciencia crítica de la calidad de su trabajo (Wanner & Palmer, 2018)

La literatura ofrece cada vez más estudios empíricos que analizan la relación existente entre modalidad de evaluación y rendimiento académico. Los resultados obtenidos parecen mostrar que la utilización de sistemas de evaluación formativa influye positivamente en la mejora del rendimiento académico del alumnado, respecto a sistemas más tradicionales de evaluación y calificación en la educación superior (Fraile et al. 2013).

#### 1.4. Evaluación entre iguales

La práctica de evaluación que hemos propuesto a nuestros estudiantes, y que es el origen de este trabajo, se relaciona tanto con la coevaluación como con la evaluación entre iguales —o revisión por pares—. Ambas modalidades constituyen prácticas de evaluación centradas en el aprendiz que siguen siendo relativamente marginales en la educación superior. Con todo, van surgiendo iniciativas docentes a nivel universitario que desplazan los procesos de evaluación diseñados e implementados únicamente por el profesor —y que, por lo tanto, limitan el potencial de desarrollo del

---

<sup>4</sup> El término “coevaluación” es polisémico en español y se ha utilizado para referirse tanto a la evaluación entre iguales (*peer assessment*) como a la evaluación compartida, colaborativa, cooperativa o negociada (*co-assessment*).

alumno— hacia aquellos en los que la participación de los estudiantes en el proceso adquiere mayor importancia.

“Evaluación de/entre pares” es un término genérico que engloba distintas actividades relacionadas pero que tienen distintos objetivos: evaluar los resultados de los estudiantes o apoyar el proceso de aprendizaje. La mayoría de las investigaciones realizadas se han centrado prioritariamente en contrastar calificaciones de estudiantes y profesores, mientras que el papel de la evaluación entre iguales en el aprendizaje ha sido menos estudiado empíricamente (López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2017). Diversos autores han demostrado el potencial de aprendizaje de esta última modalidad, en particular, su incidencia en las actividades de autoevaluación, aunque Reinhold (2016) considera que los mecanismos que la favorecen no están aún bien definidos. La evaluación entre iguales se puede traducir en emitir juicios sobre la calidad de un trabajo, asignar una calificación, formular una crítica constructiva o generar comentarios. Resulta particularmente importante, desde el punto de vista de la didáctica de las lenguas, que esta práctica analítica contribuye a desarrollar un sentido de objetividad susceptible de ser aplicado posteriormente al propio trabajo (Black et al., 2003). En la misma línea, Moulder et al. (2014) defienden que la participación en una actividad de evaluación por pares bien diseñada hace que los estudiantes se impregnen de los criterios de evaluación del trabajo que evalúan y que ello puede beneficiar sus producciones posteriores.

Reinhold (2016: 301) cita a Topping (1998) para definir la evaluación por pares como “a set of activities through which individuals make judgements about the work of others. Individuals may make judgements about real or hypothetical work; when students assess real work, it generally comes from other students in the same course”.

Aunque las muestras orales que nuestros estudiantes han evaluado no proceden del mismo grupo de alumnos, consideramos que, al provenir de un grupo equivalente —grado, curso, y asignatura—, pueden ser consideradas “reales”, según la definición anterior.

Finalmente, queremos señalar que, al concebir nuestra propuesta didáctica, hemos considerado las ventajas que supone la evaluación entre iguales: exponer a los estudiantes a una variedad de ejemplos les ayuda a ver diferentes grados de calidad (Sadler, 1989), mientras que presentarles solo producciones modelo puede dificultarles determinar qué hace que las soluciones a los problemas planteados sean buenas o no. En otras palabras, “When students are able to compare different solutions to the same problem, it is easier to see the strengths and flaws in the solutions. Such experience, even with hypothetical work, can help students develop deeper conceptual understanding (Swan, 2006, apud Reinhold, 2016: 306).

Terminamos este apartado del marco teórico recordando las palabras de Brown y Pickford (2006) que enlazan con uno de los principios del MCER (2001),



esto es, la necesidad de formar aprendices de por vida: “We are convinced that students learn better and become more effective as lifelong learners if they become involved in their own and others’ assessment (Brown & Pickford, 2006: 48)”.

### 1.5. Evaluación de la producción oral en el nivel B1

Antes de la publicación en 2001 del MCER, la enseñanza de lenguas solía distinguir cuatro destrezas: dos de recepción —comprensión oral y comprensión escrita— y dos de producción —expresión escrita y expresión oral—. El MCER sugiere una clasificación alternativa que considera la forma en que las personas intervienen en la comunicación: interacción, producción, recepción y mediación. En las actividades de expresión oral —hablar—, el usuario produce un texto que es recibido por uno o más oyentes. Entre los ejemplos que aporta el MCER, se menciona “hablar apoyándose en notas, en un texto escrito o en elementos visuales (esquemas, imágenes, gráficos, etc.)” (MCER, 2001: 61), actividad que se corresponde con la que proponemos a nuestros alumnos. Las escalas ilustrativas para la expresión oral en general y para el monólogo sostenido argumentativo —que son las que más se ajustan a la naturaleza de los textos orales evaluados— detallan que los aprendices de nivel B1 deben ser capaces de:

- llevar a cabo, con razonable fluidez, una descripción sencilla de una variedad de temas que sean de su interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos;
- desarrollar argumentos lo bastante bien como para que se puedan comprender sin dificultad la mayor parte del tiempo;
- ofrecer breves razonamientos y explicaciones de opiniones, planes y acciones.

Una de las evaluaciones certificativas más prestigiosas en el ámbito del FLE es el “Diplôme d’Études en Langue Française (DELF, de ahora en adelante)”, certificación oficial internacional expedida por el Ministerio de Educación Nacional de Francia. Las pruebas a las que se presentan los candidatos permiten evaluar “las cuatro destrezas lingüísticas”<sup>5</sup> y entre ellas la “producción oral”. En la información que se ofrece a los posibles candidatos, se indica lo que un usuario independiente (aquel que ha alcanzado el nivel B1) debe ser capaz de hacer en esta competencia: “il peut comprendre et poursuivre une discussion, donner son avis et son opinion. Il est capable de se débrouiller dans des situations imprévues de la vie quotidienne”. La prueba se describe como se detalla a continuación:

---

<sup>5</sup> Podemos leer en la página del Centre international d’études pédagogiques (CIEP) que « Ces certifications [DILF, DELF y DALF], harmonisées sur l’échelle des niveaux de langue du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), sont internationalement reconnues et utilisées. Elles évaluent la compréhension orale et écrite ainsi que la production orale et écrite ». <http://www.ciep.fr/presentation-ciep/appui-diffusion-du-francais> [consulta 23 de julio de 2018]

Nature des épreuves	Durée	Note sur
<b>Production orale</b> Épreuve en trois parties : - entretien dirigé ; - exercice d'interaction ; - expression d'un point de vue à partir d'un document déclencheur.	15 minutes environ <i>Préparation : 10 min pour la 3e partie de l'épreuve.</i>	/25

Tabla 1. Descripción de la prueba de expresión oral del DELF de nivel B1. Fuente: CIEP<sup>6</sup>.

El objetivo de la tercera parte de la prueba es que el estudiante demuestre su capacidad para dar su opinión o su punto de vista sobre el tema del que trata el “document déclencheur”<sup>78</sup>. Esta capacidad concreta se desglosa en la parrilla que utilizan los examinadores (cf. anexo 1) en tres aspectos, que enumeramos en función de la calificación máxima que se puede otorgar a cada uno:

- presentar y explicar con suficiente precisión los puntos principales de una reflexión personal (2,5);
- relacionar distintos elementos en un discurso suficientemente claro para poder ser entendido sin dificultad, la mayor parte del tiempo (1,5);
- presentar de manera simple y directa el tema que se va a desarrollar (1).

La calificación máxima de la función comunicativa “expresar un punto de vista” es, pues, de 5/25, es decir, el 20% de la calificación máxima para la prueba de expresión oral.

En cuanto a los aspectos más propiamente lingüísticos de la producción del candidato —y que se evalúan globalmente para las tres pruebas—, se agrupan en tres bloques: léxico, morfosintaxis y dominio del sistema fonológico, cuya contribución a la calificación del candidato es diversa: cuatro, cinco y tres puntos sobre 12, respectivamente, es decir, el 48% de la valoración global. Para cada uno de estos tres niveles, se ofrecen distintos indicadores.

En primer lugar, la amplitud y el dominio del léxico significa que el usuario tiene un vocabulario suficiente para hablar sobre temas habituales, aunque sea usando paráfrasis; se admite que aún se produzcan errores graves a la hora de expresar un pensamiento más complejo. En segundo lugar, los indicadores relativos a la morfosintaxis se limitan a la sintaxis de la frase: se debe dominar la estructura de la frase simple y de las frases complejas más habituales; se acepta que el discurso producido se vea influido por la primera lengua. Por último, dominar el sistema fonológico implica ser

<sup>6</sup> [http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/delfdalf/documents/DELF\\_B1.pdf](http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/delfdalf/documents/DELF_B1.pdf)

<sup>7</sup> Se entiende por “document déclencheur” el que se utiliza para provocar la producción de los estudiantes.

<sup>8</sup> Véase, por ejemplo, <http://www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/delf-dalf-b1-tp-candidat-ind-sujet-demo.pdf>.

capaz de expresarse sin ayuda [sic] —aunque se den problemas de formulación y pausas ocasionales— y que la pronunciación sea clara e inteligible, pese a que puedan existir errores puntuales.

## **2. Corpus y metodología**

Como ya hemos apuntado, nuestro trabajo se origina en una secuencia didáctica diseñada para trabajar la competencia de producción oral en el nivel B1. Al final del curso en el que se recogieron los datos (2017-2018), los estudiantes debían realizar una actividad como la descrita en el apartado 2.5, correspondiente a una de las partes del examen final de la asignatura. La secuencia didáctica incluye, entre otras, la actividad de evaluación entre iguales que analizaremos, con el objetivo de fomentar la reflexión sobre la lengua y la capacidad crítica de los estudiantes. Consideramos la evaluación que llevaron a cabo los estudiantes una etapa necesaria para la negociación de los criterios de evaluación de la prueba que tendría lugar posteriormente.

El objetivo de esta investigación es analizar los textos escritos producidos por un grupo de estudiantes de FLE de nivel B1 (estudiantes-evaluadores; en adelante, evaluadores) en los que evalúan dos discursos orales (A y B) producidos por dos estudiantes de una promoción anterior de la misma asignatura —curso 2009-2010<sup>9</sup>—. Se trata, por lo tanto, de estudiar una actividad de evaluación entre iguales, según hemos expuesto en el marco teórico. Nos interesa saber en qué focalizan su atención los evaluadores y cómo valoran las dos producciones, en función de los criterios de los que se dotan. De ahí que las indicaciones que se les proporcionaron oralmente fueran bastante escuetas: determinar aspectos positivos y negativos de los discursos. Para facilitar su labor, los estudiantes dispusieron del documento de instrucciones del curso 2009-2010 (anexo 2), de las dos grabaciones en audio y también de las transliteraciones, elaboradas por la docente (anexos 3 y 4). Los textos que redactaron los evaluadores debían ser intervenciones escritas en un fórum del aula virtual de la asignatura.

Los textos fueron recogidos durante el mes de junio de 2018 en un fórum de Moodle de la asignatura Idioma 6 (francés); la actividad se llevó a cabo fuera del aula, como preparación a la sesión presencial en la que se negociarían los criterios de evaluación de la prueba final de expresión oral. Como hemos apuntado, esta prueba coincide con la tercera parte de la prueba individual de producción oral del DELF B1, esto es, un monólogo centrado en “l’expression d’un point de vue à partir d’un document déclencheur”, cuyas características hemos presentado más arriba (cf. apartado 2.5). El corpus de nuestra investigación está formado por 32 textos breves correspondientes a sendas intervenciones en el fórum de Moodle de la asignatura.

---

<sup>9</sup> Los dos discursos orales se escogieron aleatoriamente del conjunto de producciones de esa promoción.

Los participantes son 18 estudiantes (16 mujeres y 2 hombres)<sup>10</sup> cuya lengua materna es el catalán o el español, bilingües todos ellos y con el inglés como lengua extranjera principal. Para garantizar su anonimato, cada uno de los 18 evaluadores ha sido identificado con dos letras mayúsculas (SE, MB, etc.). Dos de los evaluadores solo analizaron una de las dos producciones (RM solo el documento B y CB solo el documento A). Se recogen estas informaciones en la tabla 2.

ESTUDIANTE	CB	MJ	AC	AG	EL	AS	AM	MB	CL	BL	SE	MP	EK	JG	CA	RM	MV
doc. A	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	-	16
doc. B	-	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16

Tabla 3. Distribución de los textos analizados en función de su autor.

En la Tabla 2 se recoge la extensión de cada uno de los textos en función del documento oral evaluado (A o B), dato que también presentamos gráficamente en la Figura 2 para facilitar su comprensión. No se observan grandes disparidades entre los totales que corresponden a los dos discursos analizados: la diferencia entre la extensión de los textos que evalúan las dos producciones (A y B) no alcanza las cien palabras (1177 y 1095, respectivamente) y las medias correspondientes distan solo 5,12 palabras (73,56 vs. 68,44). Diferencias más notables se observan entre los estudiantes: AC es quien redactó los textos más largos (309 palabras) seguido por MP, con 212 palabras; siete de los evaluadores escribieron entre 124 y 169 palabras, los demás, alrededor de 100 palabras:

ESTUDIANTE	DOC. A	DOC. B	TOTAL	MEDIA
CB	58	0	-	-
MJ	40	56	96	48
AC	186	123	309	154,5
AG	91	78	169	84,5
EL	59	65	124	62
AS	92	71	163	81,5
AM	56	40	96	48
MB	79	73	152	76
CL	71	44	115	57,5
BL	58	50	108	54
SE	39	53	92	46
MP	100	112	212	106
EK	93	44	137	68,5
JG	65	80	145	72,5
CA	42	40	82	41
BM	0	116	-	0

<sup>10</sup> Para un adecuado tratamiento ético de los datos, los estudiantes firmaron un consentimiento informado.

ESTUDIANTE	DOC. A	DOC. B	TOTAL	MEDIA
MV	48	50	98	49
TOTAL	1177	1095	2272	-
MEDIA	73,56	68,44	71	71

Tabla 3. Extensión de los textos en número de palabras, en función del documento evaluado.

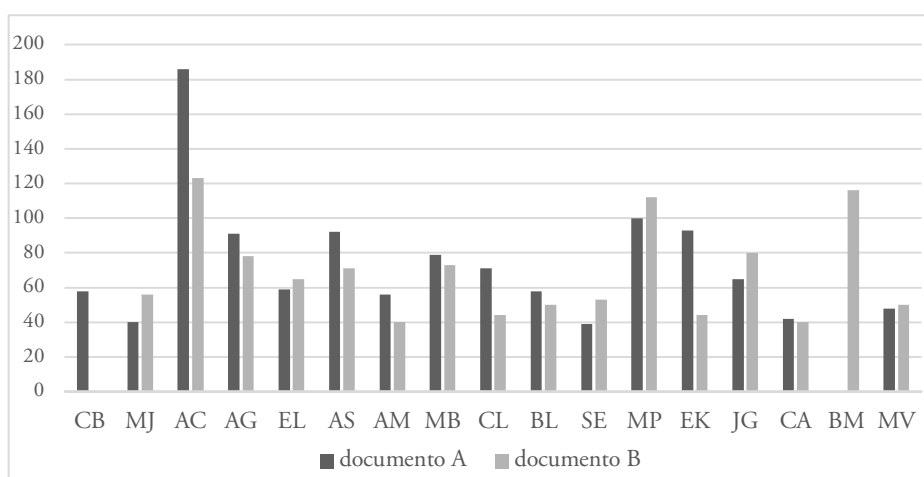


Figura 2. Extensión de los textos en número de palabras, en función del documento evaluado

El análisis de los datos se ha realizado con la ayuda del programa QDA (*Qualitative data Analysis*) Atlas-ti, mediante la técnica denominada “análisis de contenido”: “El análisis de contenido es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (Krippendorff 1990: 28). Dicho de otro modo, el análisis de contenido es el método que nos ha permitido detectar categorías recurrentes en los textos de los evaluadores y etiquetarlas para poder interpretarlas posteriormente.

Concretamente, las preguntas de investigación que este trabajo se propone responder son las siguientes:

1. ¿Qué aspectos de las dos producciones orales comentan los evaluadores?
2. ¿Utilizan la guía propuesta por la profesora o se desmarcan de ella?
3. ¿A qué nivel (discursivo, textual, lingüístico...) corresponden los aspectos a los que se refieren? ¿Predomina alguno de esos niveles?
4. ¿Cómo caracterizan los discursos que evalúan?
5. ¿Qué grado de precisión presentan sus evaluaciones?
6. ¿Qué grado de reflexión alcanzan los evaluadores al realizar su análisis?

### 3. Análisis de los datos

Abordamos a continuación el análisis de los datos describiendo, en primer lugar, las características lingüísticas, textuales y pragmáticas de la producción A (§ 3.1), seguiremos con las 16 evaluaciones emitidas para esa producción (§ 3.2); describire-

mos luego el documento B (§ 3.3) y, por último, analizaremos las 16 intervenciones correspondientes a este documento (§ 3.4), siempre en relación con las distintas categorías que emergen de los textos.

### 3.1. La producción A

El monólogo se organiza en dos partes separadas por una pausa: reformulación del artículo y expresión de la opinión respecto del tema. Tiene una duración total de 2 min 50 s: 55 s la primera y 1 min 55 s la segunda. El número de palabras distintas utilizadas es de 95. Si eliminamos del cómputo las palabras gramaticales resulta un total de 51 unidades léxicas distintas, incluyendo algunas incorrecciones: \**apprendissage*, *fil* (en lugar de *enfants*), *derrière* (en lugar de *dernier*), \**habilité*, etc. La estudiante produce un discurso fluido –continuo–, con algunas repeticiones y pausas. Por lo que se refiere a la pronunciación, se observan realizaciones inadecuadas de consonantes fricativas ([ʒ] y [v]), así como la pronunciación de segmentos consonánticos en finales de palabra (*units*, *dans*, *ils*, *avis*, *mot*). En cuanto a la realización de vocales, se observan producciones incorrectas de nasales (*pense*, *gens*, *différents*) y bemolizadas ([y] y [ə]).

Para desarrollar su argumentación, utiliza conectores de causa (*parce que*, \**comme que*), de oposición (*mais*) y de concesión (*bien que*). Diversas expresiones le permiten introducir su opinión: *être d'accord*, *penser*, *trouver*, *à mon avis*. El discurso producido presenta distintos problemas gramaticales: confusión de modos y tiempos verbales, y utilización inadecuada de determinantes, contracciones, pronombres y adverbios; el registro es adecuado. El punto de vista que expone la estudiante es confuso, por lo que no alcanza el objetivo pragmático de la actividad. Se puede consultar la transliteración del discurso en el anexo 3.

### 3.2. Evaluación del documento A

La mayoría de los comentarios de los evaluadores se agrupan en dos macrocategorías: aspectos pragmático-textuales y aspectos lingüísticos, aunque también evalúan otros elementos que comentaremos a continuación.

En primer lugar, aunque poco frecuentes, hemos observado algunas apreciaciones globales a la producción evaluada; estas pueden ser positivas (“le texte est compréhensible et clair et il n’y a pas beaucoup d’erreurs” [MB])<sup>11</sup>, o negativas (“Personnellement, je crois que c’est très simple” [AS]). Y, en segundo lugar, dos evaluadores mencionan la duración del monólogo, que consideran excesivamente breve.

#### 3.2.1. Aspectos textuales y pragmáticos

La mitad de los evaluadores comentan aspectos relacionados con la estructura del monólogo. Aquellos que la valoran positivamente destacan la existencia de dos

<sup>11</sup> Cabe señalar que, en los fragmentos de texto que presentamos, hemos mantenido los errores lingüísticos (morfológicos, sintácticos, léxicos) cometidos.

partes

–síntesis del artículo y opinión personal– y, en algunos casos, argumentan sus afirmaciones: “Son discours est bien organisé: elle commence en resument le texte duquel elle parle et après elle introduit son opinion” (AC); “La structure du discours est bonne parce qu’elle a fait de la différence entre le résumé de l’article et le report de son opinion” (AG). Las valoraciones negativas aluden a la ausencia de conclusión (una de las tres partes indicadas en la consigna) y al uso limitado de conectores, que comentaremos más abajo.

En nueve de las evaluaciones se profundiza en el análisis de la primera parte de la producción, esto es, la reformulación del artículo. Excepto uno, todos los evaluadores valoran positivamente la realización de la primera parte y, en particular, el hecho de que no se hayan utilizado fragmentos literales del artículo, por ejemplo, “Elle a fait une bonne reformulation de l’article avec ses paroles” (BL). Por el contrario, un aspecto que se valora negativamente es la omisión de algunas de las informaciones contenidas en el *déclencheur*: “L’interlocuteur de l’enregistrement peut parler et reformuler le texte, mais elle le pourrait faire mieux, parce que elle ne parle pas de tout que le texte mentionne” (CB).

Recodemos que, por lo que se refiere a la segunda parte –la expresión de la opinión sobre el tema–, las consignas indicaban que los estudiantes debían desarrollar una argumentación clara en la que el punto de vista se expresase mediante elementos significativos y/o ejemplos pertinentes. Estos aspectos son comentados por nueve de los evaluadores. La mayoría de ellos consideran que, en el monólogo, la estudiante presenta su punto de vista de manera clara y sencilla, utilizando expresiones adecuadas para dar su opinión y con los “conectores” [sic]<sup>12</sup> adecuados. Sin embargo, también encontramos comentarios en sentido opuesto: la estudiante podría haber argumentado mejor su punto de vista y utilizar un mayor número de conectores. Finalmente, alguno de los evaluadores reproduce casi literalmente el contenido de la parrilla de evaluación: “elle a présenté son point de vue en mettant en évidence des éléments significatifs” (SE). Se observa, asimismo, que, para los evaluadores, el uso de los conectores es importante, en el sentido de que estos elementos permiten manifestar una determinada relación entre las ideas, por lo que valoran negativamente el uso limitado de estas formas: “Elle a utilisé des expressions que dissent son opinion, mais elle aurait pu poser plus des connecteurs pour poser de relation avec ses idées” (BL).

La coherencia del texto es otro de los elementos en los que los evaluadores focalizan su atención, aun sin utilizar siempre el término. En efecto, aluden a las relaciones de significado que se hacen patentes en el discurso mediante referencias tanto a la línea argumentativa como a la claridad del contenido informativo. Este último es

---

<sup>12</sup> Es probable que los estudiantes-evaluadores se refieran con el término “conector” a las expresiones utilizadas para introducir la opinión.

mayoritariamente valorado como positivo –“Les idées sont claires (et cohérentes), elle exprime ses idées très bien”–, aunque también hay valoraciones opuestas: “Ses idées ne sont pas très claires” (JC).

Hemos observado que no son pocos los evaluadores que se ciñen a las formulaciones contenidas en la parrilla (cf. anexo 2), por lo que podemos apuntar que en los textos analizados se observan marcas de polifonía. Por ejemplo, en el siguiente ejemplo, el evaluador incorpora a su texto segmentos idénticos a los de la guía: “L’interlocuteur de l’enregistrement a la capacité à dégager le thème et à reformuler le texte, si bien elle pourrait l’avoir fait mieux” (AC).

Por el contrario, en el siguiente ejemplo, aunque el estudiante se ciñe a los indicadores, produce un texto propio: “Son discours est bien organisé: elle commence en resument le texte duquel elle parle et après elle introduit son opinion, mais elle ne met pas en évidence les exemples pertinents” (AC). Vemos que los dos ejemplos anteriores evidencian que las valoraciones son poco precisas, por cuanto usan descriptores muy generales que no les son propios, y también coinciden en cuanto a su estructura semántica, esto es, una valoración positiva seguida de una proposición concesiva que restringe el alcance de esa valoración.

Por último, cabe señalar que seis de los estudiantes se refieren al registro, que todos evalúan positivamente: “un bon registre, un registre adéquat / approprié (à la situation)”.

### 3.2.2. Aspectos lingüísticos

En primer lugar, hemos observado que el plano fónico es el que más comentarios merece por parte de los evaluadores: catorce de los dieciséis intervienen al respecto. La fluidez es adecuada para algunos (*bonne, considérablement bonne*) e inadecuada para otros, valoración que justifican por la presencia de numerosas pausas, repeticiones y *tics de langage*. En cuanto a la pronunciación de segmentos vocálicos y consonánticos, la mayoría de los evaluadores la valoran negativamente: consideran que la pronunciación de la estudiante A es “perfectible, pas (très) bonne, pourrait être mieux, pas spécialement bonne”, utilizando siempre mecanismos de modalización atenuadores para suavizar el mensaje (Briz y Albelda, 2010). En el análisis del monólogo, algunos aluden a cuestiones concretas para justificar su apreciación: la pronunciación de [R] como alveolar y no como uvular, la pronunciación de sonidos consonánticos en final de palabra ([-s] o desinencias verbales) que pueden conducir a problemas en la identificación de los tiempos verbales, la pronunciación de vocales nasales y también la vocal [ə]; algún estudiante atribuye los problemas de pronunciación a la influencia del español. De nuevo, las valoraciones negativas se presentan en estructuras concesivas para suavizar la crítica: “aunque / a pesar de que... se entendía bien el texto / era fácil entender lo que decía”. Finalmente, solo un(a) estudiante-



evaluador(a) da una valoración positiva, aunque también matizada: “Parla couramment et prononce relativement bien” (SE).

En segundo lugar, la mitad de los evaluadores se refieren a la competencia gramatical. La mayoría valora positivamente la producción analizada: “les phrases sont pour la plupart grammaticalement correctes, bonnes structures syntaxiques, une grammaire (...) correcte, utilisation correcte de la syntaxis, variété de structures syntaxiques”. Solo dos evaluadores opinan que las estructuras son poco variadas; sus afirmaciones se presentan ya sea como valoración general ya sea como concesión a una valoración positiva: “Finalement, elle fa une utilisation correcte de la syntaxis, mais n'est pas très variée” (AS). Los comentarios se presentan siempre mediante valoraciones muy generales, no justificadas, excepto en el caso de AM que detalla: “L'utilisation de < meilleur > au lieu de < mieux > n'est pas correcte parce-que le premier est un adjectif, et la phrase < c'est \_\_\_ que/si > exige un adverbe comme < mieux >”.

En tercer lugar, la mitad de los estudiantes evalúan la competencia léxica, la mayoría positivamente, insistiendo más en la riqueza que en la corrección: “un lexique varié, elle a fait servir un bon ventail de mots dans le vocabulaire que correspond, le vocabulaire n'est pas mauvais”. También hemos observado valoraciones negativas sobre el uso del léxico, a menudo modalizadas: “pas très varié, un lexique correct mais un peu pauvre”. Concretamente, se valora negativamente la utilización de palabras provenientes del artículo. Coinciden todos los evaluadores en no aportar ejemplos, ni argumentos que justifiquen sus valoraciones.

### 3.3. El monólogo B

El texto producido por la estudiante B se organiza en tres partes: reformulación del artículo, expresión de la opinión y conclusión. Tiene una duración total de 4 min y 10 s, cuya primera parte es sensiblemente más larga que las demás; la duración correspondiente a cada una de las tres es la siguiente: 2 min 8 s, 46 s y 1 min 16 s. El número de palabras utilizadas es de 300. Si eliminamos del cómputo determinantes, preposiciones y pronombres, resulta un total de 78 unidades léxicas distintas.

La estudiante produce un discurso fluido, con algunas repeticiones y pausas. En cuanto a la pronunciación, la realización del sistema fonológico es globalmente correcta, con algunos errores no sistemáticos: pronunciación de finales de palabra (*dire, avoir, pas*), realización de la fricativa [ʒ] como oclusiva sonora (*levé*), falta de nasalización de [õ] (*sonit*) y ultracorrección en la pronunciación de [u] que la estudiante realiza como la bemolizada [y] (*pour, sous, pourtant, tout*).

Para organizar su texto, utiliza diversos marcadores discursivos (*d'une partie... et pour l'autre, en plus, en conclusion*) y para desarrollar su argumentación conectores de causa (*car, sous le prétexte que*), consecuencia (*par conséquence*) y oposición (*pourtant, mais tout au contraire*). Introduce su opinión mediante el verbo *croire* y la expresión *à mon avis*. El discurso presenta algunos problemas gramaticales, por ejemplo, la

utilización inadecuada de determinantes, formas incorrectas de adjetivos posesivos, errores en el uso de las preposiciones, confusión del modo verbal, etc.; el registro es adecuado. Finalmente, el objetivo pragmático no se alcanza tampoco en este caso, ya que la opinión personal de la estudiante no queda clara.

### 3.4. Evaluación del documento B

Igual que hemos observado en la evaluación del documento A, dos macrocategorías se desprenden de los comentarios de los evaluadores: aspectos pragmático-textuales y lingüísticos. A pesar de no ser frecuentes, hemos identificado algunos comentarios que no pueden clasificarse en ninguna de las categorías mencionadas. Así, los evaluadores se refieren al estado de ánimo de la oradora (se le notan los nervios) y a su actitud respecto de la tarea (“Elle a fait un effort considérablement insuffisant” [CA]) y ofrecen una valoración general bastante negativa: “C’est un texte très simple” (AM); “sa maîtrise n’est pas trop bonne” (CL); “[l’enregistrement] pourrait être amélioré” (JC). Tres evaluadores se refieren explícitamente a la coherencia del discurso, tal vez inspirándose en uno de los ítems contenidos en la parrilla (“Capacité à marquer clairement les relations entre les idées”), aunque con valoraciones totalmente opuestas: “Argumente bien et expose des idées avec clarté” (SE) y “Ses idées ne sont pas très claires” (JC); “son argumentation est très pauvre” (EK).

#### 3.4.1. Aspectos pragmático-textuales

Seis de los 16 evaluadores comentan aspectos relativos a la organización de la producción B. Excepto uno, todos valoran positivamente la estructura “correcta del discurso”: la división en partes es clara y estas están marcadas con conectores textuales. Sin embargo, las partes no son las mismas para todos, a pesar de que en las instrucciones se indicaba claramente que las producciones debían incluir tres partes: definición de la problemática, opinión personal sobre el tema y conclusión. Concretamente, AC se refiere a la reformulación del texto –asimilada a la delimitación del tema– y a la expresión de la opinión, mientras que BM distingue entre presentación del tema, presentación de ejemplos y expresión de la opinión. Ningún estudiante menciona la conclusión, también requerida como cierre de las producciones y una de las partes en las que se organiza el discurso. Finalmente, solo uno de los estudiantes considera que la organización textual es deficiente porque no se han utilizado párrafos [sic] en el texto y ello provoca dificultades de comprensión. Otro elemento negativo para uno de los estudiantes es el exceso de ejemplos.

La primera de esas tres partes, esto es, la delimitación de la problemática planteada por el artículo merece para los evaluadores una atención especial. Tres de ellos valoran positivamente que la estudiante haya reformulado el texto correctamente o bien *la capacité à dégager le thème et à reformuler le texte* (expresión extraída directamente de la parrilla de evaluación, como ya hemos apuntado en diversas ocasiones). Otros tres detectan problemas en esta primera parte de la producción, que consideran

demasiado larga y en la que se incluyen demasiadas palabras o frases extraídas literalmente del artículo periodístico.

### 3.4.2. Aspectos lingüísticos

Como en el caso del documento A, el plano fónico es el que más comentarios merece por parte de los evaluadores y casi todos ellos (15/16) lo mencionan en sus textos. La fluidez es evaluada negativamente, casi siempre precisando las causas: pausas numerosas, pausas injustificables en mitad de los enunciados, errores o nerviosismo. El hecho de buscar palabras del texto *déclencheur* mientras se produce el discurso también se menciona como origen de la falta de fluidez.

La gran mayoría de evaluadores consideran la pronunciación de la estudiante B globalmente buena: “prononciation bonne, bonne prononciation, pas mauvaise, meilleure”<sup>13</sup>, “assez bonne”. Solo una estudiante-evaluadora apoya su afirmación con dos ejemplos: la correcta pronunciación de la consonante uvular [R] y de la vocal [ə], con excepciones: “Sa prononciation est bonne. (...) Mais la voyelle *e* ([ə]), elle la prononce plutôt bien, moins quand elle dit *Je*” (JC). Paralelamente, el monólogo B también recibe valoraciones negativas en cuanto a la pronunciación: “pas bonne, pas trop bonne, pas spécialement bonnes”, aplicando de nuevo estrategias de modalización para mitigar la crítica. Entre los aspectos concretos que se mencionan, señalan la ausencia de *liaison* o los problemas de concordancia, donde pronunciación y gramática van de la mano.

Cabe señalar, también, que la coexistencia de una valoración globalmente positiva y la referencia a problemas concretos es recurrente en los textos analizados, estrategia discursiva que se materializa mediante el uso de conectores de concesión: “elle a une bonne prononciation même si elle n’a pas fait les liaisons” (BM); “si bien elle a une bonne prononciation en général, il y a des mots qui ne se comprennent pas” (AC). Aunque, en algún caso, es difícil determinar el sentido de la valoración: “Cette participante a une bonne prononciation néanmoins sa maîtrise n’est pas trop bonne” (CL). La tendencia observada es que los errores que se detectan parecen menos graves si no conllevan problemas de comprensión y que la valoración es negativa cuando no se consigue entender el contenido del discurso.

Finalmente, hemos encontrado tres menciones a aspectos suprasegmentales. Dos de los evaluadores aluden a la baja intensidad de la voz como origen de algunos problemas de comprensión: “La prononciation est assez bonne, bien que le ton de la voix soit basse, ce qui fait difficile la compréhension de certains mots” (MJ); “Son intonation est un peu baissée alors il y a quelques mots que sont difficiles de les comprendre” (BM). El tercero de estos evaluadores se limita a recuperar los ítems recogidos

<sup>13</sup> Al evaluar la producción B, CA compara la pronunciación con la del monólogo A, que ha analizado previamente.

dos en la parrilla de criterios: “sa fluidité, rythme, intonation et prononciation n’ont pas été spécialement bonnes, mais on lui comprend bien” (MP).

Aunque la gramática no cuenta con tantos comentarios como la pronunciación, siete evaluadores se refieren a ella denominándola *syntaxe*, como en los criterios de evaluación proporcionados. El análisis arroja siete valoraciones positivas, muy generales (“les phrases sont syntaxiquement, correctes, structures syntaxiques variées et correctes, variété de structures syntaxiques”), en ocasiones atenuadas: “correctes syntaxiquement mais pas assez pour ce niveau requis” (CL); “une variété de structures syntaxiques, si bien il y a des incorrections” (MP). En dos casos se refieren a ejemplos concretos para justificar sus valoraciones: la conjugación de los verbos (AM) y el uso de los adjetivos posesivos (BM).

Por último, la mayoría de los evaluadores (13/16) se refieren al vocabulario (*vocabulaire* o *lexique*) en sus textos. Existen valoraciones globalmente positivas (*correcte, (très) riche et varié*), otras en las que la valoración positiva inicial se ve matizada por un elemento negativo concreto, i.e. la utilización de palabras directamente extraídas del artículo: “des phrases très justes, mais parce que la plupart d’entre eux ont été arrachés à partir du texte original” (MV); “Elle a utilisé beaucoup de lexique, malgré cela, la plupart c’était du texte donné” (MB), y otras parcialmente positivas (“un lexique correct mais un peu pauvre” [MP]).

También hay valoraciones claramente críticas y no atenuadas: “le lexique est (très) pauvre; toujours le même lexique; elle a besoin de pratiquer plus le lexique”. En otros casos, la crítica se atenúa: “elle n’utilise pas un vocabulaire très varié” e incluso se busca un elemento positivo que equilibre la balanza: “pas très varié, mais elle réalise ses erreurs et corrige la plupart d’entre elles instantanément”. En ningún caso se aportan ejemplos de términos usados correctamente o incorrectamente para justificar lo que se dice.

#### 4. Discusión

El objetivo de la actividad didáctica propuesta a los estudiantes era fomentar en ellos la capacidad de análisis de la lengua y la capacidad de reflexión crítica respecto de la competencia de producción oral, en el nivel B1. En última instancia, se pretendía que en las muestras objeto de evaluación los estudiantes detectasen tanto logros como errores en este género de discurso concreto: los logros se pueden convertir en modelos para futuras producciones orales y los errores pueden dar lugar a nuevas ocasiones de aprendizaje.

Los comentarios de los evaluadores se pueden organizar en dos grandes bloques: aspectos pragmático-textuales y aspectos lingüísticos. En cuanto al primero, se abordan, principalmente, la estructura de la producción y su coherencia. En cuanto al segundo, los evaluadores adoptan la diferenciación por niveles clásica: del sonido a la frase, pasando por la palabra. El nivel fonético-fonológico es el que merece más co-

mentarios, probablemente debido al trabajo sistemático de la pronunciación llevado a cabo en la asignatura.

En la mayoría de los casos, la guía propuesta por la profesora constituye un elemento determinante para evaluar las dos producciones, lo que no es de extrañar –a falta de otros elementos de ayuda– e incluso podría ser valorado positivamente desde el punto de vista didáctico. Sin embargo, la guía adolece de problemas de diseño que no facilitan su uso ni su interiorización por parte de los evaluadores. En efecto, los supuestos criterios de evaluación son demasiado generales y no permiten que los alumnos puedan calibrar la calidad de las producciones que analizan. Si no se concretan los criterios mediante indicadores precisos, es difícil, casi imposible, que puedan decidir, por ejemplo, si el léxico utilizado es rico y variado o en qué medida el discurso es fluido. Por otra parte, la guía contiene ítems inadecuados para el género discursivo que habrán de producir; por ejemplo, las expresiones que indiquen capacidad de matizar opiniones o precisarlas serán más recurrentes en una interacción entre dos o más hablantes que en un monólogo como el que hemos trabajado.

El análisis de las evaluaciones de los estudiantes ha hecho aflorar diversas categorías que no estaban recogidas en la guía. Algunos de ellos han hecho mención de la facilidad o dificultad de comprensión de los discursos; este criterio es fundamental puesto que, desde el punto de vista comunicativo, el discurso que se produce tiene siempre un destinatario –el profesor, en este caso, u otra persona cualquiera– que necesita entender lo que se le dice para poder ser un participante activo en la comunicación. En esa comprensión incide asimismo la intensidad de la voz, aspecto que tampoco se contempla en la guía y que suele ser un problema frecuente en este tipo de actividades. La duración aproximada de los discursos orales –explicitada en las consignas– ha sido mencionada por unos pocos evaluadores, a pesar de no estar incluida en la guía; el hecho de no alcanzar los tres minutos previstos puede suponer la incapacidad del estudiante para producir discursos orales sostenidos, mientras que el hecho de superar el tiempo previsto puede traducir falta de capacidad de síntesis, discursos erráticos, etc. Finalmente, las estrategias de autorreparación son esenciales en los procesos de enseñanza / aprendizaje de las lenguas extranjeras puesto que permiten ver cómo los aprendices revisan sus hipótesis sobre la lengua meta (Chaudron, 1988).

Resulta sorprendente que las evaluaciones de las dos producciones no susciten casi nunca la unanimidad de las valoraciones: lo que unos estudiantes consideran correcto es valorado negativamente por otros, independientemente del aspecto pragmático-textual o lingüístico tratado. En general, resulta difícil determinar si la evaluación es globalmente positiva o negativa, debido, en particular, al hecho de que en sus textos abundan las estructuras concesivas que pueden aparecer para atenuar comentarios tanto positivos como negativos. Mediante esta estrategia, los evaluadores consiguen no tomar partido de forma clara respecto de las producciones de sus iguales y así no juegan un papel ni demasiado severo ni demasiado tolerante.

El análisis llevado a cabo revela en los participantes una “doble identidad”, una propia y otra contraída por la naturaleza de la actividad: la de estudiante, que se ve obligado a analizar unas producciones y a emitir un juicio sobre ellas y la de docente, a quien tradicionalmente se ha limitado la responsabilidad de evaluar. En tanto que estudiantes, llevan a cabo el trabajo con un grado de implicación variable, ciñéndose a menudo a las instrucciones dadas e intentando, como hemos apuntado más arriba, no ser demasiado duros. Además, focalizan su atención en la producción de otros y descuidan la propia, lo que da lugar a numerosos errores de normativa en sus escritos. Existe, pues, un doble nivel en los textos de los evaluadores que se corresponde con el fenómeno de bifocalización (Bange, 1992; Cañada *et al.* 2001): los aprendices tienden a focalizar su atención ya sea en la forma ya sea en el contenido de los discursos que producen. Por otra parte, en tanto que “docentes”, realizan funciones tales como valorar, criticar, plantear retos (“podría haberlo hecho mejor”, “siempre es mejorable”, etc.) a las que no están acostumbrados cuando solo asumen su identidad de estudiante.

En cuanto al diseño de la actividad, esto es, la participación individual en un fórum virtual fuera del aula, cabe preguntarse si se trata de la modalidad más adecuada para conseguir los objetivos didácticos perseguidos. Además de no invitar a justificar las evaluaciones emitidas, las indicaciones dadas por la profesora no aconsejaban reaccionar a las posibles aportaciones previas de otros estudiantes, de tal modo que no tuvo lugar ningún tipo de interacción entre aprendices, a pesar de que somos conscientes de que la interacción y el diálogo favorecen una reflexión más profunda. Escribir un texto para colgar en un fórum y que, además, no será evaluado, ha podido ser considerado una actividad insustancial al desarrollo de la asignatura. Quizás esta hipotética falta de implicación pueda contribuir a explicar la baja calidad de los textos redactados y alguna falta de atención al leer el enunciado de la tarea. En concreto, según se explicita en la consigna, la producción oral debía organizarse en tres partes –delimitación del tema del artículo, opinión personal y conclusión–, pero algunos estudiantes valoran positivamente la organización del monólogo A en dos partes –las dos primeras– sin que la ausencia de conclusión sea ni siquiera percibida. La guía de evaluación también debe incluir referencias expresas a la estructura del monólogo y a sus distintas partes.

## 5. Conclusiones

El trabajo que hemos llevado a cabo parte del aula para volver a ella. Hemos recogido datos de estudiantes de FLE de nivel B1 a partir de textos escritos en los que, mediante una actividad de evaluación entre pares, analizan producciones orales monológicas. Desde el punto de vista de la investigación, hemos querido contribuir a profundizar en los procesos cognitivos y metacognitivos a los que da lugar esta tarea. Desde el punto de vista didáctico, hemos querido ver el potencial de una actividad

como esta para que los estudiantes mejoren sus capacidades comunicativas en expresión oral.

Los resultados han puesto de manifiesto que las intervenciones de los alumnos abordan aspectos pragmático-textuales y lingüísticos de los discursos orales: comentan, sobre todo, su estructura y la relación del monólogo con el texto *déclencheur* en distintos niveles (fluidez, léxico, etc.); además, las categorías tradicionales “fonética”, “léxico” y “gramática” también ocupan una parte importante de sus reflexiones. Para llevar a cabo la actividad, parten de la parrilla de criterios facilitada por la profesora, aunque no parece que se la hayan apropiado. En efecto, incorporan a sus textos fragmentos exactos de la parrilla con valoraciones poco concretas, la mayoría de las veces, no justificadas. Su análisis se limita, pues, a describir una realidad que perciben “filtrada” por unos criterios que les son, hasta cierto punto, ajenos. Ello provoca que, de un modo hasta cierto punto arbitrario, evalúen las producciones de manera mitigada: siempre detectan aspectos positivos y negativos y, con mucha frecuencia, tanto los unos como los otros son atenuados en la dirección argumentativa opuesta. La guía de evaluación es en gran medida responsable de este comportamiento de los evaluadores: no incluye ejemplos, no les ofrece pistas para profundizar ni solicita ningún tipo de evidencias. Dicho de otro modo, una guía útil es aquella que determina indicadores de logro precisos que ayuden a los estudiantes a focalizar su atención en las características propias del género que se trabaja. Estas constataciones nos llevan a concluir que una guía con un diseño deficiente provoca que el potencial de este instrumento metacognitivo no se desarrolle. Y tampoco logra que la actividad de evaluación entre pares les haga mejorar su conocimiento de la lengua extranjera. Por lo tanto, son precisos un diseño mejorado de la actividad didáctica, una implementación en el aula con mayor orientación por parte de la docente y, finalmente, un entrenamiento continuado si se quiere que esta actividad de evaluación entre iguales contribuya a mejorar las futuras producciones de estudiantes de FLE –y, por extensión, de otras lenguas segundas o extranjeras– y les haga avanzar en el camino hacia la autonomía, en la línea de lo que afirman Wanner *et al.* (2018: 1032):

We argue that self and peer-assessment requires careful design and implementation for it to be an effective tool for formative assessment processes; and that the development of students’ capacities for giving feedback, and the continuous and timely involvement of the teacher, are central aspects for successful self and peer-assessment. The move to self and peer-assessment is not simple for teachers and students but is worthwhile and necessary for twenty-first century higher education.

Somos conscientes de algunas de las limitaciones de nuestra investigación: la muestra es reducida, los textos son breves y no tenemos información de los estudiantes que ayude a comprender el verdadero significado de algunos fragmentos de sus

textos. A partir de la investigación llevada a cabo, mejoraremos el diseño y la actividad y la implementaremos de nuevo en el aula, en función de lo comentado más arriba. Los textos de los nuevos evaluadores permitirán profundizar en los procesos de evaluación de la expresión oral entre iguales y ver si, además de mejorar su capacidad para evaluar, mejoran su nivel de competencia lingüística. Finalmente, sería interesante poder incorporar la perspectiva de los docentes y ver cómo abordan la evaluación de los mismos discursos.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANGE, Pierre (1992): «À propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles». *AILE*, 1, 53-85.
- BLACK, Paul; Chris HARRISON; Clara LEE; Bethan MARSHALL y Dylan WILLIAM (2003): *Assessment for Learning- putting it into practice*. Maidenhead (U.K.), Open University Press.
- BRIZ, Antonio y Marta ALBELDA (2010): "Aspectos pragmáticos. Cortesía y atenuantes verbales en las dos orillas a través de muestras orales", in Milagros Aleza y José María Enguita (coords.), *La lengua española en América: normas y usos actuales*. Valencia, Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- BROWN, Ann L.; John. D. BRANSFORD; Roberta A. FERRARA y Joseph C. CAMPIONE (1983): «Learning, remembering and understanding», in Paul H. Mussen (ed.), *Handbook of child psychology*. Nueva York, Wiley & Sons, vol. 3.
- BROWN, Sally y Ruth PICKFORD (2006): *Assessing Skills and Practice*. Londres, Routledge.
- CAÑADA, Maria Dolors; Montse CAÑADA; María Luisa MAYAYO y Llúcia MOLINOS (2001): «Incidence du type de tâche sur le degré de réflexion métalinguistique et métadiscursive chez des apprenants adultes de français et d'italien (langues étrangères)», in Luc Collès, Jean-Louis Dufays, Geneviève Fabry y Costantino Maeder (dir.): *Didactique des langues romanes : le développement des compétences chez l'apprenant*. Bruselas, De Boeck-Duculot, 193-204.
- CHAUDRON, Craig (1988): *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- CONSEJO de EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Anaya.
- FRAILE, Antonio; Víctor LÓPEZ-PASTOR; Javier CASTEJÓN y Rosario ROMERO (2013): «La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado». *Aula Abierta*, 41 (2), 23-34.
- GÓMEZ RUÍZ, Miguel Ángel y Victoria QUESADA SERRA (2017): «Coevaluación o evaluación compartida en el contexto universitario: la percepción del alumnado de primer curso». *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10 (2), 9-30.



- HAMODI, Carolina; Víctor Manuel LÓPEZ y Ana Teresa LÓPEZ (2015): «Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior». *Perfiles Educativos*, XXXVII (147), 146-161.
- HOLEC, Henri (1979): *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. París, Hatier.
- KRIPPENDORFF, Klaus (1990): *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona, Paidós.
- LANTOLF, James. P. (2002): «El aprendizaje de una segunda lengua como comunicación: una perspectiva sociocultural», in María Sagrario Salaberri (ed.), *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (col. Aulas de verano), 83-93.
- LÓPEZ-PASTOR, Víctor y Álvaro SICILIA-CAMACHO (2017): «Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future». *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42 (1), 77-97.
- LUSSIER, Denise (1992): *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*, París, Hachette Autoformation.
- MULDER, Raoul; Chi BAIK; Ryan NAYLOR y Jon PEARCE (2014): «How does student peer review influence perceptions, engagement and academic outcomes? A case study». *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39 (6), 657-677.
- MARTÍN PERIS, Ernesto (1999): «L'educació per a l'autonomia: ¿Un nou paradigma docent?». *Articles*, 18, 7-25
- MARTÍN PERIS, Ernesto [dir.]; Encarna ATIENZA; Vicenta GONZÁLEZ; Carmen LÓPEZ-FERRERO y Sergi TORNER (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid, SGEL. [Disponible en línea: [https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccionario\\_ele/default.htm](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccionario_ele/default.htm); 10/10/2018].
- O'MALLEY, J. Michael y Anna Uhl CHAMOT (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Londres, Cambridge University Press.
- OXFORD, Rebecca L. (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher should Know*. Nueva York, Newbury House.
- REINHOLZ, Daniel (2016): «The assessment cycle: a model for learning through peer Assessment». *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41 (2), 301-315.
- SADLER, D. Royce (1989): «Formative Assessment and the Design of Instructional Systems». *Instructional Science* 18 (2), 119-144.
- SANMARTÍ, Neus (2007): *10 ideas clave: evaluar para aprender*. Madrid, Graó.
- SINCLAIR, Barbara (2000): «Learner Autonomy: The Next Phase?», in Barbara Sinclair et al. (eds.), *Learner Autonomy: Future Directions*. Londres, Longman, 4-14.
- SINCLAIR, Barbara, Ian MCGRATH y Terry LAMB [eds.] (2000): *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. Londres, Longman.
- SWALES, John. (1996): «Occluded Genres in the Academy: The Case of the Submission Letter», in Eija Ventola y Anna Mauranen (eds.), *Academic Writing: Intercultural and textual issues*. Amsterdam, John Benjamins, 45-58.

- ZABALA, Antonio (1999): *Enfocament globalitzador i pensament complex*. Barcelona, Graó.
- ZARAGOZA, Javier; Juan Carlos LUIS-PASCUAL y Juan Carlos MANRIQUE (2008): «Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa». *Red-U. Revista de Docencia Universitaria*, 4. [Disponible en: <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/111/public/111-97-2-PB.pdf>; 7/07/2018].
- WANNER, Thomas y Edward PALMER (2018): «Formative self-and peer assessment for improved student learning: the crucial factors of design, teacher participation and feedback». *Assessment & Evaluation in Higher Education* 43 (7), 1032-1047. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1427698>; 4 de noviembre de 2018.
- WENDEN, Anita (1983): «Literature Review: The Process of Intervention». *Language Learning*, 33 (1), 103-121.
- WENDEN, Anita (1991): *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Cambridge, Prentice Hall.

ANEXOS

ANEXO 1<sup>14</sup>

DOCUMENT RÉSERVÉ AUX EXAMINATEURS

**Le candidat peut prendre connaissance de ce document.  
LES EXAMINATEURS SONT NÉANMOINS LES SEULES PERSONNES HABILITÉES À LE REMPLIR.**

## GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ORALE B1

**1 ENTRETIEN DIRIGÉ** 2 à 3 minutes

Peut parler de soi avec une certaine assurance en donnant informations, raisons et explications relatives à ses centres d'intérêt, projets et actions.	0	0,5	1	1,5	2
Peut aborder sans préparation un échange sur un sujet familier avec une certaine assurance.	0	0,5	1		

**2 EXERCICE EN INTERACTION** 3 à 4 minutes

Peut faire face sans préparation à des situations même un peu inhabituelles de la vie courante (respect de la situation et des codes sociolinguistiques).	0	0,5	1		
Peut adapter les actes de parole à la situation.	0	0,5	1	1,5	2
Peut répondre aux sollicitations de l'interlocuteur (vérifier et confirmer des informations, commenter le point de vue d'autrui, etc.).	0	0,5	1	1,5	2

**3 EXPRESSION D'UN POINT DE VUE** 5 à 7 minutes

Peut présenter d'une manière simple et directe le sujet à développer.	0	0,5	1			
Peut présenter et expliquer avec assez de précision les points principaux d'une réflexion personnelle.	0	0,5	1	1,5	2	2,5
Peut relier une série d'éléments en un discours assez clair pour être suivi sans difficulté la plupart du temps.	0	0,5	1	1,5		

**POUR L'ENSEMBLE DES 3 PARTIES DE L'ÉPREUVE**

<b>Lexique (étendue et maîtrise)</b> Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants, si nécessaire à l'aide de périphrases; des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4		
<b>Morphosyntaxe</b> Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes. Fait preuve d'un bon contrôle malgré de nettes influences de la langue maternelle.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5
<b>Maîtrise du système phonologique</b> Peut s'exprimer sans aide malgré quelques problèmes de formulation et des pauses occasionnelles. La prononciation est claire et intelligible malgré des erreurs ponctuelles.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3				

NOM DE L'EXAMINATEUR 1 : .....

NOM DE L'EXAMINATEUR 2 : .....

NOM DU CANDIDAT : .....

CODE CANDIDAT :       -

Note :     / 25

Après évaluation du candidat, cette grille doit être rattachée à la copie DELF B1.



DELF B1

ANEXO 2

Idioma 5-6 (FR) - Examen d'expression orale

<sup>14</sup> <https://www.delf-dalf.es/criterios-de-evaluacion/criterios-de-evaluacion>

Nature de l'épreuve : présentation et défense d'un point de vue à partir d'un court document déclencheur.

### **Le retour en grâce des écoles non mixtes**

Lorsqu'elles ont entendu parler du retour des écoles non mixtes, une partie des féministes américaines ont poussé haut les cris. « Un pas de géant en arrière » a protesté la présidente de l'organisation nationale des femmes. Mais d'autres ont estimé que c'était une initiative salutaire pour les filles, le fait d'être entre elles les rendant plus conquérantes.

L'administration républicaine a levé l'obligation de mixité dans le public, inscrite dans la loi en 1972, dans la foulée du combat contre la ségrégation raciale. C'est ainsi que les écoles non mixtes ont pris leur essor aux Etats-Unis avec des alliés aussi variés que des républicains conservateurs, des néoféministes et des chercheurs progressistes. La recherche pédagogique a révélé que garçons et filles réussissaient différemment. Les scientifiques ont fait état de nettes différences d'apprentissage. Il s'agit donc de capitaliser ces différences.

Corines LESNES, d'après *Le Monde*, 8 janvier 2003

### **Votre production doit inclure 3 parties :**

- 1) Définition de la problématique soulevée par l'article.
- 2) Votre opinion sur le sujet, en développant une argumentation claire.
- 3) Une courte conclusion.

### **Les critères d'évaluation sont les suivants :**

▪ Capacité à dégager le thème et à reformuler le texte déclencheur ;	
▪ Capacité à présenter son point de vue en mettant en évidence les éléments significatifs et/ou des exemples pertinents ;	
▪ Capacité à marquer clairement les relations entre les idées ;	
▪ Capacité à nuancer ses opinions et à apporter des précisions ;	
▪ Capacité à s'exprimer avec aisance et spontanéité :	
▪ Fluidité	
▪ Rythme et intonation	
▪ Prononciation	
▪ Maîtrise des outils linguistiques :	
▪ Utilisation du registre adéquat	
▪ Utilisation d'un lexique riche et varié	
▪ Utilisation correcte et variée de structures syntaxiques	

## **ANEXO 3**

### **Audio A (2'06")**

Cet article s'agit de les écoles no mixtes, il y a des gens qui pensent que c'est beaucoup meilleur si les filles et les garçons vont a la même école parce que il était una façon de

combattre la ségrégation raciale et d'estimuler la relation entre eux aussi. Mais à les Etats Units il y a beaucoup de gens comme de les féministes ou des chercheurs progressistes qui ne sont pas d'accord avec ça parce que les garçons et les filles ont différents habilité d'apprendissage.

Je suis d'accord avec la mixetée dans l'école, je pense que beau que les garçons et les filles se mélangent dans l'école. Ils ont avoir une personnalité forte et ils dont être sûrs d'ils-mêmes. À mon avis, bien que je suis d'accord avec la mixité dans l'école, je trouve que comme que les parents sont les vrais responsables de l'apprendissage de leur fils ils peuvent choisir si leur fils se mélanger o non dans l'école. Je pense que que, enfin, que que les parent ils ont ils ont les derrière mot.

#### **ANEXO 4**

##### **Audio B (3'16")**

Il s'agit d'un texte qui parle des écoles non mixtes c'est XXX a causé différents réactions de la société. D'un partie il y a des gens pour la mixité des écoles et pour l'autre il y a des gens qui sont contre la mixité. Entre les gens qui sont pour la non-mixité des écoles il y a des féministes américains et pour l'autre partie il y a le président de l'org de l'organisation nationale des femmes qui pense que avoir d'écoles non mixtes c'est un pas de géant en arrière. Les gens qui sont pour la non-mixité pensent que c'est bon pour les filles d'avoir une école une école sans des garçons parce qu'elles croient que par conséquence ils auront plus de succès. Il faut dire que une loi sortie en 1992 a levé l'obligation de mixité dans les écoles sous le prétexte que il faut lutter contre la ségrégation raciale. Pourtant ceux qui sont contre la mixité n'ont pas changé le opinion, entre ces gens il y a des républicains conservateurs, des néo-féministes et des chercheurs progressistes. En plus, la recherche pédagogique a démontré que les filles et les garçons obtiennent plus de succès dans ses études si ils vont en différents écoles. À mon avis, je crois que avoir d'écoles non mixtes c'est pas un problème, mais tout au contraire je crois que c'est bon que nous pouvons choisir l'école la meilleure école pour notes filles. Pourtant, je je préfère les écoles non mixtes car je crois que c'est meilleur pour les enfants qu'ils puissent connaître autre gens d'autre genre et je crois que c'est la vie. Et en conclusion, je voudrais dire que nous sommes dans un pays démocratique et nous avons de la liberté de choisir notes décisions notes propres décisions et en plus il faut respecter les décisions des autres.