

Criterios y plantillas para la evaluación oral del español para fines específicos

Kris Buyse

Katholieke Universiteit Leuven / Lessius University College Antwerpen

Resumen

Para realizar una evaluación de calidad son importantes tres criterios, a saber: la validez, la fiabilidad y la transparencia (Dochy & Gijbels, 2010). Además de la transparencia y la fiabilidad - promoviendo el uso de plantillas o escalas más transparentes en un proceso de evaluación cada vez más formativo -, los últimos años se está enfatizando la validez, tomando como objetivo la simulación de auténticos contextos comunicativos en los que aplicar los conocimientos y destrezas lingüísticos adquiridos (Parrondo Rodríguez, 2004). En un número creciente de publicaciones se vienen ofreciendo al profesor modelos y pautas para simular esta realidad en la clase (e.o. Cabré & Gómez de Enterría, 2006), pero sin indagar en cómo evaluar esta especificidad comunicativa, donde reside la especificidad de la enseñanza del español para fines específicos (EFE). De ahí que en este artículo se presenten criterios y plantillas para evaluar de manera formativa y sumativa las competencias orales del alumno de EFE. Partiremos de un estado de la cuestión sobre el tema y del contexto del aprendizaje actual con sus exigencias y objetivos de aprendizaje, para analizar en primer lugar un corpus de plantillas de evaluación y proponer en segundo lugar unos criterios y plantillas *flexibles* que permiten adaptar la evaluación de la expresión oral a los objetivos respectivos de cada curso, sin perder de vista la transparencia, la validez, la fiabilidad y –añadimos- la facilidad de uso. Constataremos que la facilidad de uso de las plantilla de evaluación disminuye mientras que la transparencia, la validez y la fiabilidad aumentan a medida que se utilizan más criterios para evaluar.

1. Introducción

Según Van Iseghem (2010) evaluar la competencia oral hoy día no es nada fácil, debido a que los objetivos comunicativos de los cursos de lengua hacen que ya no se pida solamente a los evaluadores que se evalúe el nivel de lengua (con respecto a los componentes gramaticales, léxicos, fonéticos, etc.) sino que se espera que se evalúe *al mismo tiempo* la competencia comunicativa. De ahí que este autor concluya que solo podemos intentar ser justos y trabajar con criterios transparentes. Como los criterios, contenidos y plantillas de la evaluación dependen de los objetivos del proceso de aprendizaje, la importancia respectiva de la competencia comunicativa y del nivel de lengua entre los objetivos determinará también la importancia relativa de ambos aspectos en la evaluación. En el marco de un curso de *español para fines específicos* (EFE), los objetivos están centrados cada vez más en la simulación de auténticos contextos comunicativos, por lo que aumenta la importancia de las destrezas comunicativas en el curso y, a su vez, en la evaluación (Cabré & Gómez de Enterría, 2006). No obstante, faltan modelos claros y fáciles de usar para evaluar la competencia comunicativa y el nivel de lengua al mismo tiempo, por

lo que en este artículo nos proponemos presentar criterios y plantillas para evaluar de manera formativa y sumativa ambos aspectos de la competencia oral del alumno de EFE, tomando en cuenta los objetivos de la clase de EFE y contestando a las preguntas centrales de la evaluación según Cassany, Luna y Sanz (2001), es decir: qué evaluar, cuándo y dónde.

Presentaremos primero el punto de partida, el estado de la cuestión, la metodología y las preguntas de investigación, antes de pasar al análisis de un corpus de plantillas y terminar por presentar nuestras propias propuestas de evaluación.

2. Puntos de partida y estado de la cuestión

En el contexto de enseñanza actual, la evaluación no constituye un componente *después de la enseñanza*, sino que forma un *componente propio* de la enseñanza, y uno de los más orientadores –es decir, que permite orientar el aprendizaje del alumno-, a condición de que (i) todos los implicados (profesores y alumnos) dispongan de informaciones detalladas sobre el progreso realizado y los problemas eventuales, y que (ii) el profesor no sólo dirija la transferencia de conocimientos sino que también acompañe al alumno en su búsqueda de informaciones y su construcción de *conocimientos (lingüísticos)*¹ y *destrezas (comunicativas)*² (Sluismans & Dochy, 1998). Por lo tanto, la evaluación no sólo tiene como objeto los conocimientos, sino también las destrezas y actitudes³ (Keeves, 1994). A través de la evaluación del desempeño (“performance assessment”), se evalúa en qué medida el alumno es capaz de aplicar los conocimientos adquiridos a la hora de solucionar nuevos problemas relacionados con los conocimientos antedichos (Meyer, 1992). Para ello, se le deben poner ejercicios realistas o simulados (Gipps, 1994; Parrondo Rodríguez, 2004). La integración de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje ha hecho que se emplee en la literatura inglesa cada vez más el término de “assessment” (seguimiento/evaluación continua) para este tipo de evaluación, porque pone énfasis en la relevancia de un contexto de evaluación auténtico –es decir, que simula la(s) realidad(es) en la(s) que harán falta los conocimientos, destrezas y actitudes evaluados-, en la importancia de dar comentarios a los aprendientes, en las competencias, en el uso –pero no exclusivo- de simulaciones, en la calidad del input para el aprendiz, etc. (Dochy & Gijbels, 2010).

Considerando la evaluación como un componente de la enseñanza, se hace hincapié en la estrecha relación entre los objetivos de aprendizaje y la evaluación. Con respecto a aquellos, se lee en los planes de estudio de todos los tipos de enseñanza (secundaria, de adultos, superior) que se pretende que el estudiante asuma su responsabilidad en el proceso de aprendizaje, que tome iniciativas, que se atreva a comunicarse con fluidez y que aprenda a manejar instrumentos heurísticos (diccionarios, gramáticas, corpus, portales, buscadores bibliográficos, etc.) para seleccionar informaciones relevantes. No obstante, según Gijbels (2007) las generaciones actuales necesitan *estímulos y recompensas* (“triggers and rewards”) para conseguir que los alumnos realicen las actividades propuestas con el objetivo de cumplir con los objetivos de aprendizaje, lo cual se consigue entre otras cosas gracias a la evaluación formativa, que, además de evaluar, constituye una recompensa por el

trabajo realizado hasta el momento y al mismo tiempo un estímulo para seguir en la misma dirección o adaptarla. Una evaluación *formativa*⁴ se considera hoy día esencial, no sólo para el alumno porque le permite detectar elementos positivos y problemas, además de formular objetivos y caminos concretos para mejorarlos, sino también para el profesor, quien puede/debe guiar al alumno en la medida de lo posible, tomando en cuenta el nivel y el progreso del grupo, así como el del individuo (Van Iseghem, 2010). Según Dochy & Gijbels (2010), el empleo frecuente de la evaluación formativa permite aumentar, ampliar y dirigir la motivación del alumno, además de profundizar en el aprendizaje, mientras que una evaluación únicamente sumativa conlleva el riesgo denominado “teaching/learning to the test”, es decir: que el objetivo primordial del alumno sea aprobar el test/examen y el del profesor dar sus clases en función del test/examen.

Las plantillas que se usan para evaluar en qué medida el alumno ha alcanzado los objetivos son cada vez más *analíticas*⁵, es decir: que la puntuación final constituye la suma de las notas de varios criterios, como los que enumera el Marco Común de Referencia Europea (MCRE): la Competencia lingüística general, la Riqueza de vocabulario, la Corrección gramatical, el Dominio de vocabulario, el Dominio de la pronunciación... Por su parte, la evaluación *global o sintética*⁶ se considera más motivadora, porque permite darle al alumno unos comentarios y observaciones detallados en el marco de una evaluación formativa. La global, por su parte, conlleva un mayor riesgo de que se produzca el “efecto halo”, es decir: que la evaluación positiva de un solo criterio influya (demasiado) positivamente la evaluación global (Dochy & Gijbels, 2010).

Otra característica del contexto de enseñanza actual es el alto grado de *transparencia, validez y fiabilidad*⁷ que se les impone a los objetivos y la evaluación del curso, y el riesgo de que se *recurran* las decisiones del (comité) evaluador en el caso de que no se perciban como suficientemente transparentes, válidas y/o fiables. Debido a eso, una plantilla de evaluación se elabora preferentemente dentro de un *grupo didáctico*, va acompañada de una *clave* (es decir, una nota explicativa sobre cómo manejar la plantilla) y se evalúa regularmente con el objetivo de mejorarla constantemente (Van Iseghem, 2010; Cassany, 2001; Sánchez Lobato, 2004; Robles Ávila et al., 2006). Otra consecuencia práctica es que se considera necesario limitar el número de criterios (en la literatura se suele hablar de un máximo de 5 hasta 7 criterios).

Finalmente, tal como ya se ha anunciado en la introducción, constatamos que faltan plantillas de evaluación que, además de ser suficientemente válidas, fiables y transparentes, reflejen adecuadamente las características y exigencias del marco de enseñanza que acabamos de describir, es decir: que (1) evalúen al mismo tiempo el output comunicativo y el nivel de lengua, (2) combinen las ventajas de las evaluaciones analítica y sintética, (3) tengan suficiente flexibilidad para adaptarse a cualquier tipo de enseñanza de lenguas y sus objetivos correspondientes, (4) permita combinar una evaluación sumativa y formativa de conocimientos, destrezas y actitudes, para (5) convertirse así en un instrumento fiable y suficientemente detallado para dar feedback al alumno. Por eso, las plantillas que presentamos aquí *se basan en y refieren a* las consignas y descriptores del MCRE, pero van más allá, porque

aunque con este marco se puede evaluar el output comunicativo y el nivel de lengua a la vez, el margen de flexibilidad es mínimo: cada cambio en los objetivos, el nivel o el tipo de enseñanza requiere que se elabore otra plantilla, de modo que es difícil constatar un denominador común entre las plantillas⁸. Así, Cito/Slo (2011: 23) señala que, como el MCRE distingue entre la expresión, la interacción y la comprensión orales, cada una requiere también su propia evaluación. Se ofrece la posibilidad de una evaluación integrada de las destrezas, pero en tal caso “se debe entender que en el caso de un mal desempeño de los estudiantes es difícil averiguar lo que puede ser la causa” (ibidem), lo cual reduce seriamente las posibilidades de feedback en unas plantillas que por defecto no prestan mucha atención a la combinación de la evaluación formativa y sumativa, ni al binomio analítico/sintético. Además, según los mismos autores, la evaluación por medio del MCRE constituye una tarea compleja, porque existen 13 criterios entre los que hay que elegir. Por otro lado, “¿Qué pasa con una prueba en la que el profesor quiera evaluar destrezas y los componentes lingüísticos al mismo tiempo? ¿Puede el profesor pretender que su evaluación sea coherente con la visión del MCRE?” Pues es importante señalar que el énfasis está en la evaluación de destrezas como leer, escuchar, hablar, conversar y escribir. Si esto no es el caso, entonces se hace difícil sostener que la evaluación se haya basado en el MCRE” (Cito/Slo, 2011: 23, traducción k.b.).

3. Metodología y preguntas de investigación

Con el objetivo de comprobar la eficacia y adecuación de las plantillas de evaluación actuales, constituimos entre 2009 y 2011 un corpus de 100 plantillas de evaluación provenientes de todos los tipos de enseñanza⁹, niveles¹⁰ y lenguas¹¹ en Bélgica, tanto de cursos de ELE general como de EFE¹².

Partiendo de nuestro estado de la cuestión, formulamos las preguntas de investigación siguientes:

- i) ¿Son suficientemente válidas las evaluaciones? Es decir, ¿comproban que se hayan cumplido los objetivos?
- ii) ¿Son fiables? Para que así sea, un alumno tendría que obtener aproximadamente la misma puntuación, cualquiera que sea el colega que puntúe.
- iii) ¿Son transparentes (se puede comprobar en detalle cómo se ha llegado a tal puntuación)?
- iv) ¿Toman en cuenta el progreso realizado por el/la aprendiente? ¿Son formativas y/o sumativas?
- v) ¿Son fáciles de usar o “viables” las plantillas empleadas¹³?

En la etapa siguiente de la investigación, analizamos el corpus a partir de las preguntas de investigación (para los resultados, ver el apartado 4). Finalmente, elaboramos nuestras propias plantillas, basadas en los resultados del análisis (véase el apartado 5). Las plantillas ya han sido presentadas en varios foros nacionales e internacionales, los cuales se aprovecharon para hacer encuestas entre los participantes con el objetivo de conocer sus opiniones con respecto a las preguntas que acabamos de listar.

4. Análisis del corpus

El análisis del corpus nos permitió sacar las conclusiones siguientes.

i) En el 97% de los casos las plantillas son más bien *analíticas* (véase el apartado 2), por lo que es más alto el grado de transparencia y fiabilidad que en el caso de una evaluación puramente global o sintética, que por su parte tiene la ventaja de ser más fácil de usar, porque es sencilla y rápida. Sin embargo, la presencia e importancia de los criterios manejados no siempre corresponden con los objetivos del curso, de modo que la validez es más bien baja. Por ejemplo, muchas veces uno de los objetivos importantes del curso es alcanzar una pronunciación poco marcada, pero esto no se refleja en los criterios de la evaluación, donde ésta no se evalúa o no con la misma preponderancia que la que uno esperaría a partir de los objetivos; otras deficiencias frecuentes, además de la imprecisión o la falta de objetivos explícitos del curso, son la falta de correlación entre los objetivos comunicativos del curso y una evaluación mayoritariamente basada en la corrección lingüística, o entre los objetivos centrados en las destrezas de un curso de EFE y una evaluación basada en los conocimientos del *contenido*, a pesar de que es difícil combinar la evaluación de la forma y de los contenidos porque es problemático concentrarse en ambos al mismo tiempo (Van Iseghem, 2010). Bien el objetivo es que el alumno *sepa* ciertos contenidos culturales, económicos, médicos... –o sea, que adquiera ciertos conocimientos-, bien que *sepa hacer* algo, o, en otros términos, adquiera ciertas destrezas, tal como presentar adecuadamente estos contenidos, sirviéndose de las estructuras gramaticales, léxicas y pragmáticas requeridas (véase el ejemplo 1).

Ejemplo 1. Material para una actividad comunicativa en un curso de español económico. Elaboración propia.

<p>1. ▶▶ Información general</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ubicación: <input type="text"/> - <input type="checkbox"/> Forma de Gobierno: <input type="checkbox"/> República - Capital: <input type="checkbox"/> Montevideo - <input type="checkbox"/> Superficie: 176.215 km² - <input type="checkbox"/> Población: 3.415.920 (la mayoría <input type="checkbox"/> de origen europeo) - Religión oficial: / <input type="checkbox"/> - <input type="checkbox"/> la mayoría <input type="checkbox"/> católica <p>2. ▶▶ El mercado uruguayo</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Uruguay <input type="checkbox"/> España: <ul style="list-style-type: none"> - <input type="checkbox"/> la manera de hacer negocios - <input type="checkbox"/> hábitos de consumo ▪ Uruguay <input type="checkbox"/> España <ul style="list-style-type: none"> - comercio familiar: <input type="checkbox"/> papel esencial en el comercio - super/hipermercados: <input type="checkbox"/> papel menos esencial ▪ Uruguay <input type="checkbox"/> Mercosur <ul style="list-style-type: none"> - <input type="checkbox"/> zona de libre comercio y movimiento - ¿Miembros? <input type="checkbox"/> B....., A....., U....., P..... y V..... - Mercosur <input type="checkbox"/> secreto bancario <input type="checkbox"/> convertirse en centro financiero ▪ <input type="checkbox"/> Turismo: crece rápidamente 	<p>Para enlazar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ▶▶: <i>empezamos por / (ahora/luego/después) pasamos a... / terminamos por...</i> - <input type="checkbox"/>: <i>en cuanto a, con respecto a, respecto de, (para)</i> - <input type="checkbox"/>: <i>ser</i> - <input type="checkbox"/>: <i>estar (en), situarse (en), encontrarse (en)</i> - <input type="checkbox"/>: <i>tener ("haber: sólo hay)</i> - <input type="checkbox"/>: <i>sucedir, ocurrir, tener lugar, hay</i> - <input checked="" type="checkbox"/>: <i>hay, tenemos</i> - <input type="checkbox"/>: <i>verbos como dar lugar a</i> - <input type="checkbox"/>: <i>verbos derivados de sustantivos:</i> - <input checked="" type="checkbox"/> (objetivo): <i>para + inf., para eso + verbo conjugado</i> - <input type="checkbox"/> (manera): <i>de esta manera, así</i> - <input type="checkbox"/>: <i>parecerse a >> <input type="checkbox"/> es diferente de</i> - <input type="checkbox"/>: <i>pero, sin embargo, no obstante</i> - <input type="checkbox"/>: <i>forma parte de</i> - <input type="checkbox"/>: <i>por eso</i>
---	---

La evaluación, por su parte, tiene que centrarse en los objetivos del curso: son estos los que determinan el valor que se les concede en la evaluación al *saber*, y al *saber hacer*.

Finalmente, con respecto a la corrección lingüística, se constata que en la mitad de los casos solo se evalúa la adecuación a la forma, sin controlar la variación, riqueza

y precisión, tanto de las estructuras léxicas y gramaticales como de las pragmático-discursivas; con respecto a las destrezas, en menos de la mitad de los casos se evalúa, además de la expresión oral, también la *comprensión* auditiva, a pesar de su presencia general entre los objetivos de los cursos.

ii) Sólo un 10% va acompañado de una clave, de modo que es muy difícilmente manejable por otro evaluador. De hecho, el 87% de las plantillas no se habían elaborado en equipo, de manera que cada profesor individual manejaba su(s) propia(s) plantilla(s), lo cual resulta negativo para el grado de *fiabilidad* de la evaluación.

iii) Gracias a su carácter analítico, la gran mayoría de las plantillas (97%) son *relativamente transparentes*. El carácter *relativo* se debe al grado de transparencia y fiabilidad de las escalas utilizadas: calificaciones generales como “bien”, “muy bien”, etc. o “3”, “4”, etc. sobre una escala de 5 no son unívocas (cada evaluador las interpretará a su manera), de modo que requieren en realidad una nota explicativa precisa, o se sustituirían mejor por escalas específicas por componente y nivel (véase el ejemplo 2 para una criteriología de la fluidez en el nivel A, elaboración propia):

Ejemplo 2. Criteriología para la fluidez en el nivel A.

2. El alumno lo entiende todo. No le cuesta mucho conversar y toma iniciativas para seguir conversando. **1,5-1.** El alumno no lo entiende todo, pero formula correctamente las preguntas necesarias para entenderlo finalmente. Le cuesta conversar (muchas pausas, reformulaciones...), pero toma iniciativas para seguir conversando. **0.** El alumno lo entiende más o menos pero no pide más explicaciones. No consigue conversar y tampoco toma muchas iniciativas para seguir conversando.

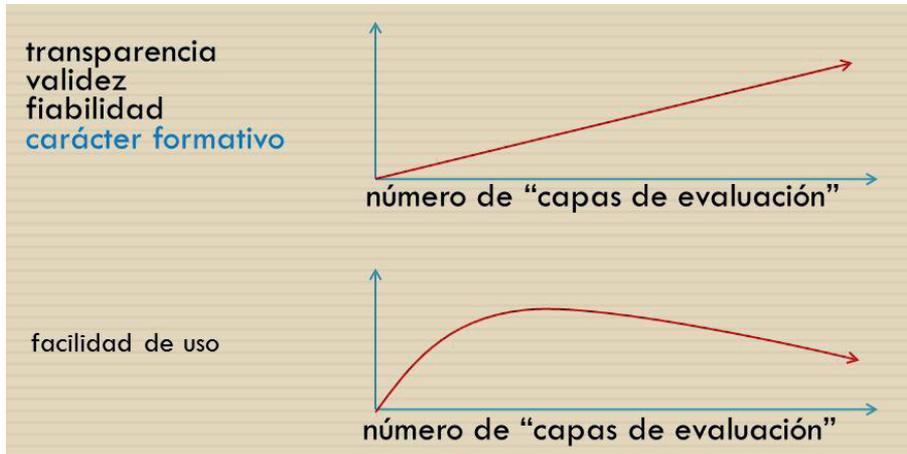
En una minoría de casos (2%), se calcula el número de errores por criterio, una intervención a primera vista positiva para la transparencia; sin embargo, no queda claro si se cuenta el número de errores o más bien el número de *tipos de errores* (puesto que no se debería sancionar más de una vez el mismo error), y tampoco es transparente la relación entre la sanción basada en el número de problemas y la cantidad del output comunicativo del alumno (un alumno que habla poco tendrá menos “oportunidades” para cometer errores).

iv) En una gran mayoría de las plantillas no queda claro en qué medida se usan sólo para fines sumativos o también tienen un carácter *formativo*: son escasas (8%) las que incluyen referencias a (y bonificaciones para) el progreso, el comportamiento y la actitud del alumno a lo largo del período formativo como su participación y colaboración dentro y fuera de la clase, la realización de las tareas, su disponibilidad para aprender y mejorar, etc. ; además, muy pocas plantillas se usan para darles comentarios detallados a los aprendientes después del examen o prueba. Casi no hay referencias al uso de un portafolio que dé lugar a una recompensa en la medida en la que los problemas registrados por el alumno se hayan resuelto (sistema de bonificación; la literatura está a favor del portafolio a condición de que el modelo y el sistema estén claros, véase Dochy & Gijbels, 2010).

v) *La facilidad de uso* es muy variable, pero se constata que es inversamente proporcional a la fiabilidad, la validez, el carácter formativo y la transparencia: éstos su-

ben a medida que se añaden más criterios, sub criterios y escalas, pero baja la facilidad de uso, aunque el punto de inflexión depende de cada evaluador individual (véase el gráfico 1).

Gráfico 1. Relación entre la transparencia, la validez, la fiabilidad y el carácter formativo, la facilidad de uso (ejes verticales) y el número de capas de evaluación, es decir: la cantidad de criterios, sub criterios, escalas (ejes horizontales)



5. Propuesta de plantillas flexibles

A la luz de los problemas descritos en el apartado anterior, elaboramos unas plantillas flexibles, es decir: adaptables a todo tipo (para fines generales o específicos) y nivel de curso en función de sus objetivos respectivos. Otro objetivo crucial de nuestras plantillas es que se ofrezca una solución para el desafío descrito en la introducción, a saber: evaluar *al mismo tiempo* la competencia comunicativa y el nivel de lengua a partir de la importancia asignada a cada uno de estos criterios en los objetivos del curso, una *misión casi imposible* según Van Iseghem (2010) y que quedaba por realizar según nuestro análisis del corpus de plantillas. La solución que se propone aquí es división en dos columnas, una para evaluar los componentes formales (o "Texto": ¿qué sabe el alumno?) y otra para el output comunicativo (o "Tarea": ¿qué hace el alumno?), respectivamente (véase la Tabla 1). Los criterios dentro de cada columna son adaptables a los objetivos de cada curso, aunque parece indispensable que además de la expresión se evalúe también la comprensión. El criterio del "output comunicativo" evalúa el grado de adecuación comunicativa de la expresión e interacción oral (el "saber hacer"), mientras que los criterios del vocabulario, la gramática y la pragmática evalúan en qué medida se recurre para ello a las formas lingüísticas adecuadas (el "saber"), es decir: el léxico adecuado, las formas gramaticales convenientes, además del registro, la coherencia y la cohesión, las estructuras de compensación e interacción, etc. De esta manera se reduce el número de criterios a seis (dos veces tres) y no hace falta elaborar una plantilla aparte para la expresión oral y la interacción oral, respectivamente. El peso relativo de cada columna y de cada criterio depende de los objetivos del curso y del nivel: el del "tex-

to” podría ser mayor en una carrera de filología o de traducción e interpretación que en un curso de EFE, por ejemplo, puesto que en las dos primeras el objetivo es formar a especialistas de la lengua.

Tabla 1. “Tarea” y “texto”.

tarea		texto	
output comunicativo		pronunciación	
fluidez		vocabulario	
comprensión		gramática & pragmática	
	total		total
	%		%
total general			

Otro aspecto fundamental es el aspecto formativo y motivador, incluyendo por ejemplo elementos positivos por criterio y abajo una referencia al proceso de aprendizaje del alumno, con un sistema de bonificación, acompañado o no por otro de penalización por una actitud y progreso negativos (véase la Tabla 2, una plantilla para las competencias orales en el curso de Traducción e Interpretación, nivel B2).

Tabla 2. Plantilla para las competencias orales en el curso de Traducción e Interpretación, nivel B2.

Plantilla EVALUACIÓN ORAL [T B2] Nombre:		Evaluador: Global AAA B C D E F Total: /40	
A. "TAREA"	total "A": /15	B. "TEXTO"	total "B": /25
1. Fluidez y cantidad	puntuación: /5	4. Pronunciación + entonación	puntuación total : /5
Elementos positivos:		Elementos positivos:	
2. Output comunicativo (cant. + cal.)	puntuación media: /5	5. Vocabulario	puntuación total: /10
Actividad 1 (= tarea...) [presente]:			
Actividad 2 (= tarea...) [pasado]:			
Actividad 3 (= tarea...) [hipótesis]:			
Actitud / Comunicación no verbal:			
Elementos positivos:		Elementos positivos:	
3. Comprensión	puntuación: /5	6. Gramática + estructuras pragmático-discursivas	puntuación total: /10
Elementos positivos:		Elementos positivos:	
ELEMENTOS COMPENSATORIOS (porff., progreso, actitud; +1 hasta +3)		ELEMENTOS PENALIZADORES (porff., -progreso, -actitud; -1 hasta -3)	

En esta tabla el evaluador tiene la posibilidad de evaluar en dos fases (véase la Tabla 2, arriba a la derecha): primero apunta durante la prueba oral los elementos positivos y negativos por categoría, sin puntuarlos, pero dando una nota global, intuitiva; en una segunda fase (por ejemplo, durante el tiempo que recibe el alumno siguiente para escuchar y/o ver un fragmento o para leer instrucciones y preparar la respuesta, o bien más tarde cuando haya más tiempo) el evaluador puntúa las categorías según el sistema detallado en una clave. En el caso de que haya una discrepancia importante entre la evaluación global y la analítica, hace falta reconsiderar el caso y buscar las posibles causas de la diferencia. Del feedback que estamos recibiendo al final de nuestros talleres y de evaluadores que están usando estas plantillas se desprende que este procedimiento por fases genera más confianza en la fiabilidad de la evaluación y que es fácil de usar, porque durante una prueba oral es difícil apuntar observaciones y puntuar adecuadamente al mismo tiempo; así, la puntuación se realiza de manera más fiable y el riesgo de una discrepancia entre la evaluación global y la analítica es menor, lo que se confirma en la realidad, según los testimonios recibidos.

En función de las preferencias del evaluador, es posible añadir más “capas de evaluación”: en la Tabla 3 se han añadido más sub criterios en las categorías, y en la Tabla 4 se han añadido escalas de evaluación por categoría, lo que hace que para muchos evaluadores sea demasiado difícil de usar por la gran cantidad de informaciones que se encuentran en la plantilla).

Tabla 3. Plantilla para las competencias orales en el curso de Traducción e Interpretación, nivel B2. Segunda “capa de evaluación”.

Plantilla EVALUACIÓN ORAL TT B2		Nombre: _____	Evaluador: _____	Total: _____ /40
<p>A. "TAREA" total "A": /15</p> <p>1. Fluidez y cantidad puntuación: /5</p> <hr/> <p>Elementos positivos:</p> <p>2. Output comunicativo (cant. + cal.) puntuación media: /5</p> <p>Actividad 1 (= tarea) [presente]: _____</p> <p>Actividad 2 (= tarea) [pasado]: _____</p> <p>Actividad 3 (= tarea....) [hipótesis]: _____</p> <p>Actitud / Comunicación no verbal: _____</p> <hr/> <p>Elementos positivos:</p> <p>3. Comprensión puntuación: /5</p> <p>probl. léx. (concr./abstr.) / gram. / pragmat.-disc.</p> <hr/> <p>Elementos positivos:</p> <p>ELEMENTOS COMPENSATORIOS (portf., progreso, actitud; +1 hasta +3) </p>	<p>B. "TEXTO" total "B": /25</p> <p>4. Pronunciación + entonación puntuación total : /5</p> <p>Pronunc.: _____</p> <p>Enton.: _____</p> <hr/> <p>Elementos positivos:</p> <p>5. Vocabulario puntuación total: /10</p> <p>A. Palabras (lengua general)</p> <p>B. Combinaciones de palabras. (valencia, colocac., expres.)</p> <p>C. Riqueza, precisión y variación</p> <p>D. Funciones comunicativas</p> <hr/> <p>Elementos positivos:</p> <p>6. Gramática + estructuras pragmático-discursivas puntuación total: /10</p> <p>A. Morfología</p> <p>B. Sintaxis</p> <p>C. Estruct. pragmat.-disc. (registro, estruct., coh., conectores, estrat. de compensac. e interacc.)</p> <p>D. Variación</p> <hr/> <p>Elementos positivos:</p> <p>ELEMENTOS PENALIZADORES (portf., -progreso, -actitud; -1 hasta -3) </p>			

Tabla 4. Plantilla para las competencias orales en el curso de Traducción e Interpretación, nivel B2. Tercera “capa de evaluación”.

Plantilla EVALUACIÓN ORAL TT B2		Nombre:	Evaluador:	Total: /40
A. "TAREA"		total "A": /15	B. "TEXTO"	
1. Fluidez y cantidad puntuación: /5 5= objetivo cumplido total / 4= ... en gran medida (< 2 veces) / 3= ... parcialmente (2-4) / 2= ... 50-50 (comunic. perturbada) / 1= ... en absoluto ... / 0= Incomprensible Comentarios:		4. Pronunciación + entonación puntuación total : /9 Pronunc.: 3= sin falta / 2= 1-3 errores / 1= 4-6 errores / 0= >6 errores Enton.: 2= sin falta / 1= 1-3 errores / 0= >3 errores Comentarios (subraya los probl. del niv. A):		
2. Output comunicativo (cant. + cal.) puntuación media: /5 5= tarea realizada sin faltas / 4= de manera relevante y coherente (1-2 errores) / 3= parcialmente (2-3) / 2= 50-50 (4-6) / 1= insuficientem. (>6) / 0= Incomprensible Actividad 1 (= tarea ...) [presente]: Actividad 2 (= tarea ...) [pasado]: Actividad 3 (= tarea...) [hipótesis]: Actitud / Comunicación no verbal:		5. Vocabulario puntuación total: /10 A. Palabras (lengua general): 3= sin falta / 2= 1-3 / 1= 4-6 / 0= >6 B. Combinaciones de palab.: (valencia, colocac., expres.): 3= sin falta / 2= 1-3 / 1= 4-6 / 0= >6 C. Riqueza, precisión y variación: 3= muy rico; 2= relativam. ...; 1= demasiado poco...; 0= sólo pal. básicas D. Funciones comunicativas: 1= correcto; 0= incorrecto Comentarios (subraya los probl. del niv. A):		
3. Comprensión puntuación: /5 5= comprens. total / 4= comprens. casi total (<2 probl.) / 3= parcial (2-3) / 2= limitada (4-6) / 1= insuficiente (>6) / 0= no entiende nada Comentarios probl. lex. (concr./abstr./gram./pragm.-disc. (subraya los probl. del niv. A):		6. Gramática + estructuras pragmático-discursivas puntuación total: /10 A. Morfología: 3= sin falta / 2= 1-3 / 1= 4-6 / 0= >6 B. Sintaxis: 3= sin falta / 2= 1-3 / 1= 4-6 / 0= >6 C. Estruct. pragm.-disc. (registro, estruct., coh., conectores, estrat. de compensac. e interacc.): 3= muy rico y correcto; 2= relativamente ...; 1= demasiado poco...; 0= no hay D. Variación: 1= suficiente; 0= insuficiente Comentarios (subraya los probl. del niv. A):		
Elementos positivos: ELEMENTOS COMPENSATORIOS (portf., progreso, actitud; +1 hasta +3)		Elementos positivos: ELEMENTOS PENALIZADORES (portf., -progreso, -actitud; -1 hasta -3)		

A pesar de que sean adaptables al tipo de curso, su nivel, la visión del evaluador y del instituto, es menester actualizar regularmente las plantillas, tomando en cuenta los problemas surgidos anteriormente y las discusiones entre colegas. Una herramienta que permite a cualquier evaluador comprobar en qué medida su evaluación corresponde a la de otros colegas, es WebCef¹⁴, donde uno puede comparar su propia evaluación de una prueba grabada con la de otros colegas. Finalmente, para aumentar la fiabilidad, es esencial que cada versión de una plantilla vaya acompañada de una clave que contenga los objetivos y la materia del curso, el sistema de puntuación, los descriptores, las series de actividades y el sistema de selección, las listas de problemas típicos por nivel.

6. Conclusiones y discusión

En conclusión, el análisis de un corpus de plantillas de evaluación de las competencias orales sugiere que hacen falta, tanto para los cursos de ELE general como para los de EFE, unas plantillas más fiables, válidas y formativas, y que también son mejorables la transparencia y la facilidad de uso. En el contexto de un curso de EFE son problemáticas especialmente las relaciones entre los objetivos comunicativos y su evaluación, entre los conocimientos y las destrezas, y entre la corrección lingüística y el output comunicativo.

Las plantillas flexibles que se han presentado en el apartado anterior se proponen cumplir con estos requisitos, al mismo tiempo que se pueden usar en cualquier cur-

so y nivel, adaptándose a las exigencias del curso y las preferencias del evaluador. Asimismo quieren servir como instrumento formativo con el objetivo de dar la mayor cantidad posible de comentarios a los alumnos sobre su actuación durante el examen oral. En este sentido es más bien un instrumento de “assessment” (véase el apartado 2) que de “evaluación”. Aquél tiene su origen en la palabra latina “asidere”, lo que significa “estar sentado al lado de alguien” y pone de relieve el proceso de aprendizaje (Dochy & Gijbels 2010). Por lo tanto, la metáfora que los profesores podemos tener en mente a la hora de evaluar, es que más vale sentarse al lado del alumno que enfrente de él.

Notas

1. El *conocimiento lingüístico* « es uno de los componentes fundamentales de la capacidad de usar la lengua, objetivo final de un programa de enseñanza de una L2. En todo hablante de una lengua, tanto nativo como extranjero, se supone un determinado conocimiento de esa lengua. La investigación sobre adquisición de segundas lenguas estudia en qué consiste ese conocimiento y describe las distintas formas que adopta. » (Diccionario de términos clave de ELE, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm, consultado el 15/11/2012).
2. La *competencia comunicativa* « es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación » (Diccionario de términos clave de ELE, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm, consultado el 15/11/2012).
3. Las *destrezas* son lo que el Marco Común de Referencia denomina el « saber hacer », o el « saber instrumental ». Se refiere en primer lugar a las que el documento del Consejo de Europa denomina ‘destrezas y habilidades prácticas’: destrezas sociales, destrezas de la vida cotidiana, destrezas profesionales y destrezas de ocio. En segundo lugar se refiere a las destrezas y las habilidades interculturales. La *actitud* es « uno de los factores personales que influyen en el aprendizaje de una lengua. Consiste en la disposición psicológica del aprendiente ante los procesos de enseñanza-aprendizaje; afecta a muy diversos aspectos de estos procesos y experimenta variaciones a lo largo de su desarrollo. » (Diccionario de términos clave de ELE, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm, consultado el 15/11/2012).
4. « La *evaluación formativa* es un proceso continuo de acopio de información sobre el alcance del aprendizaje, así como sobre los puntos fuertes y débiles, que el profesor puede introducir en su planificación del curso y en la retroalimentación efectiva que da a los alumnos. La evaluación formativa se utiliza a menudo en un sentido amplio para incluir información no cuantificable proveniente de cuestionarios y consultas. La *evaluación sumativa* resume el aprovechamiento al final del curso con una calificación. No es necesariamente una evaluación de dominio lingüístico; de hecho, gran parte de la evaluación sumativa es una evaluación referida a la norma, realizada en un momento concreto y de aprovechamiento. » (Instituto Cervantes, 2002: 186).
5. « La *evaluación analítica* consiste en analizar distintos aspectos de forma separada » (Instituto Cervantes, 2002: 181).
6. « La *evaluación global* consiste en realizar una valoración sintética tomada en conjunto. En este caso, el examinador pondera distintos aspectos de forma intuitiva » (Instituto Cervantes, 2002: 181).
7. « La validez es el concepto del que se ocupa el Marco. Se puede decir que una prueba o un procedimiento de evaluación tiene validez en la medida en que pueda demostrarse que lo que se evalúa realmente (el constructo) es lo que, en el contexto en cuestión, se debería evaluar y que la información obtenida es una representación exacta del dominio lingüístico que poseen los alumnos o candidatos que realizan el examen.

La fiabilidad, por otro lado, es un término técnico. Es básicamente el grado en que se repite el mismo orden de los candidatos en cuanto a las calificaciones obtenidas en dos convocatorias distintas (reales o simuladas) de la misma prueba de evaluación. » (Instituto Cervantes, 2002: 177)

8. Véanse por ejemplo las plantillas en Cito/Slo (2011: 97 et ss.).
9. Tipos de enseñanza: enseñanza de adultos 45%, enseñanza superior 35% y enseñanza secundaria 20%.
10. Niveles: A 30%, B 50%, C 20%.
11. Lenguas: español 40%, francés 30%, inglés 15%, neerlandés 10%, otras 5%.
12. ELE general 70%, EFE 30%.
13. “Un procedimiento de evaluación también tiene que ser práctico, *viabile*; la viabilidad tiene que ver concretamente con la evaluación de la actuación. Los examinadores trabajan bajo la presión del tiempo; sólo ven una muestra limitada de la actuación y existen límites definidos del tipo y del número de categorías que pueden manejar como criterios.” (Instituto Cervantes, 2002: 178)
14. www.webcef.eu

Bibliografía

- Cabré, M.T., & Gómez de Enterría, J. (2006). *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Madrid: Gredos.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2001). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.
- Cito/SLO (2010). *Toetsen en beoordelen met het ERK*. Arnhem/Enschede:
- Dochy, F., & Gijbels, D. (2010). Evaluatie. En S. Janssens, (Ed.), *Leren en onderwijzen* (pp. 121-175). Leuven: Acco.
- Dochy, F. e.a. (2003). *Anders evalueren. Assessment in de onderwijspraktijk*. Tiel: Lannoo Campus.
- Gipps, G.V. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. London: The Falmer Press.
- Gijsselaers, W. (2007). *Talking about My Generation*. Keynote at EARLI 07: European Practice-based and Practitioner Research conference on Learning and Instruction for the new generation, Maastricht, 14-16 November.
- Keeves, J.P. (1994). Methods of assessment in schools. En T. Husén & T.N. Postlewhaite, (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 362-370). Oxford/ New York: Pergamon Press.
- Meyer, C.A. (1992). What's the difference between authentic and performance assessment. *Educational Leadership*, 49, 39-40.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid.
- Parrondo Rodríguez, J.R. (2004). Modelos, tipos y escalas de evaluación. En J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (p p. 967-982). Madrid: SGEL.
- Préfontaine, C. e.a. (1998). *Pour une expression orale de qualité*. Montréal/Québec: Les éditions logiques.

- Robles Ávila, S. e.a. (2006). *La enseñanza del español como lengua extranjera a la luz del marco común europeo de referencia*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Sluismans, D., & Dochy, F. (1998). Alternatieve toetsmethoden in studentgericht onderwijs. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 16 (4), 229-233.
- Van Iseghem, J. (2010). *Didactiek mondelinge vaardigheden*. Leuven: KU Leuven, Curso del Máster de Didáctica de Lenguas.

