

Evaluación de la competencia oral para la formación del aprendiente autónomo: análisis del estado actual en las universidades japonesas

Cuadernos CANELA, 28, pp. 102-126
Recibido: 29-IX-2016
Aceptado: 10-XI-2016
Publicado, versión impresa: 27-V-2017
ISSN 1344-9109
Publicado, versión electrónica: 27-V-2017
ISSN 2189-9568
© La autora 2017
canela.org.es

Kazuko Yonekawa Takagi

Universidad de Keio SFC, Shonan Fujisawa, Japón

Resumen

Este artículo tiene como objetivo esclarecer el estado actual de las prácticas de evaluación de los estudiantes de lengua española en las universidades en Japón, tratando esta problemática desde el punto de vista de la formación del aprendiente autónomo. Reflexionamos acerca de si con el estado actual de dichas prácticas de evaluación se logra el pleno aprovechamiento tanto del proceso como del resultado de la evaluación como instrumento que sirve para formar a un aprendiz que sea capaz de organizar su propio proceso de aprendizaje y alcanzar finalmente un nivel de dominio efectivo del español. En nuestro análisis del estado de la cuestión, nos apoyamos en dos ámbitos teóricos: por un lado, tomamos en consideración el concepto de evaluación formativa y, por otro, realizamos una exploración de los estudios acerca de profesor nativo o no nativo. Como metodología de investigación, llevamos a cabo una encuesta entre ambos tipos de docentes. En el momento de la realización de la encuesta en el año 2015, se observa una clara división de tareas docentes entre los profesores nativos, que se responsabilizan de la evaluación de la producción oral comunicativa, y los profesores no nativos. También se advierte la falta de una activa colaboración por parte de las dos comunidades de profesores en cuanto a la elaboración de criterios o a la interpretación de los datos. Asimismo, descubrimos que en la mayoría de los casos, el uso del resultado de la evaluación como instrumento didáctico para la formación de un aprendiente autónomo depende de cada uno de los docentes. Por lo tanto, concluimos que no se puede confirmar que la actual práctica de la evaluación llegue a tener un efecto instructivo pleno para formar a un aprendiente autónomo.

Palabras clave

Evaluación formativa, competencia comunicativa, formación de profesores, aprendiente autónomo, profesor nativo o no nativo

Introducción

La evaluación es un tema de investigación sumamente importante sea cual sea el campo del que se trate. Por numerosos trabajos (Brown y Abeywickrama, 2010; Figueras y Fuensanta, 2013; Bordón, 2008, entre otros) sabemos que la responsabilidad que implica la evaluación es grande y la interpretación de los resultados puede llegar a tener un impacto positivo o negativo en el ámbito social e individual. En el campo de la didáctica de lenguas extranjeras hasta el momento, nuestra discusión ha girado

principalmente alrededor de dos cuestiones: ¿qué temas enseñar? y ¿cómo enseñar? A nuestro entender la evaluación no es un instrumento independiente ni es sinónimo de test o prueba al final de un curso, sino un instrumento que forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Con lo cual consideramos que es justificable otorgar la misma importancia a las discusiones en torno a la cuestión ¿cómo evaluar? junto con las cuestiones anteriormente mencionadas. En este artículo, centraremos nuestra atención en la evaluación como una práctica docente para formar un aprendiente autónomo.

En el mundo de la enseñanza del español como lengua extranjera (en adelante ELE), hay una pregunta que ha sido escasamente tratada en comparación con el área de investigación de la enseñanza-aprendizaje del inglés: ¿quién enseña?, y más explícitamente, ¿quién evalúa? Vemos que existe un vacío sobre este tema y dado que en Japón la situación del docente de la lengua española y la del de inglés tienen similitudes en lo relativo a la separación de responsabilidades profesionales, pensamos que esta comparación puede contribuir a la mejora de nuestra práctica docente.

El artículo está estructurado en tres secciones. En la primera sección, trataremos de definir la palabra evaluación y repasaremos la visión general de la competencia oral y el concepto de la evaluación formativa. Presentaremos también algunos estudios sobre el profesor nativo y el no nativo. En la segunda, explicaremos la metodología de la investigación. En la tercera, se presentarán los resultados, los análisis y las conclusiones.

1. Marco teórico

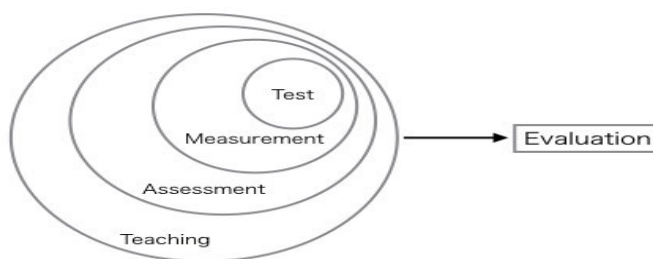
1.1. Definición: *assessment*, *evaluación* y *test*

A menudo se confunde la evaluación con el simple examen o prueba final del curso para asignar una calificación u otra a los estudiantes. Poehner (2008) nos indica que el tema de la evaluación y el tener que cuestionarse *¿por qué estamos evaluando así?* es a menudo algo exasperante para los profesores. Teniendo estos puntos en cuenta, nuestra propuesta es empezar con la definición de los términos: *assessment*, *evaluación* y *test*. Para ello, recurriremos a Brown y Abeywickrama (2010, 3-4):

La palabra *assessment* es popular y a menudo es un término malinterpretado en la práctica educativa actual. Quizá se pueda pensar que la palabra *assessment* y *test* son sinónimos. [...] En la práctica educativa, *assessment* es un proceso que requiere una amplia variedad de técnicas metodológicas. [...] Test, por otro lado, es un subsistema del *assessment*, es un tipo de técnicas de *assessment*. En términos científicos, *test* es un método que mide la capacidad de una persona, su conocimiento o comportamiento en un campo específico. Evaluación conlleva la interpretación de la información. Las puntuaciones de un *test* son un ejemplo de medición que transmite el significado en la evaluación.

Según esta definición, entendemos que la palabra española *evaluación* y la inglesa *evaluation* no tienen un significado completamente equivalente. En la siguiente figura, observamos un ejemplo de la relación entre estos términos ingleses propuesto por los mismos autores.

Figura 1. Relación: *Test, measurement, assessment, teaching, and evaluación*



En el presente artículo, emplearemos la palabra *evaluación* para referirnos al sentido más específico y próximo del inglés *assessment* con el objetivo de transmitir la función más directa para formar a los aprendientes autónomos de español.

1.2. La evaluación para la formación del aprendiente autónomo

1.2.1. La competencia comunicativa y el aprendiente autónomo

A principios de los años 70, en el Reino Unido con el enfoque *Communicative Language Teaching* (CLT) y en los años 80 en Estados Unidos, cuando surgió el movimiento que Kramsch (1986) denomina *Proficiency Movement*, se comenzó a reflexionar sobre la meta del aprendizaje de lenguas extranjeras. Desde esta época, el objetivo ha sido desarrollar en el aprendiz la capacidad para comunicarse con eficacia mediante la adquisición de un conjunto de competencias comunicativas. Después de la definición inicial del constructo de la competencia comunicativa propuesta por Canale (1983) (la competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica), muchos investigadores como Hymes, Swain, Littlewood o Bachman intentaron añadirle otras competencias o reconstruirla totalmente. Sin embargo, aunque la definición de Canale sigue sujeta todas las críticas por su posible carácter incompleto, todavía nos una base fundamental para definir dichas competencias (East, 2016, p. 30). En nuestro caso, lo importante es tener en cuenta que la aportación de la teoría de las competencias comunicativas nos ayuda a pensar en el constructo de qué enseñar y, por lo tanto, qué evaluar de la producción oral del aprendiz.

Ahora bien, tal y como señala Canale, la competencia comunicativa incluye varias subcompetencias. En ocasiones, en la práctica de la enseñanza de segundas lenguas, el contenido de los cursos se centra en el desarrollo de una subcompetencia por separado. Sobre todo, en Japón, donde el método de gramática-traducción tiene mucho peso y las clases de gramática se priorizan sin poder ofrecer a los alumnos oportunidades de combinar los conocimientos gramaticales con otros aspectos de la lengua.

No obstante, pensamos que para formar a un aprendiente autónomo es fundamental concebir la lengua como un conjunto de sistemas y reflejarlo en el proceso de la enseñanza. De esta forma, el aprendiz será capaz de coordinar varios elementos independientes en el conjunto de la competencia comunicativa y, de este modo, podrá ponerla en práctica. Entendemos que esta capacidad del aprendiz para organizar un discurso de fragmentos aprendidos lo convierte en un aprendiente autónomo, puesto

que debe ser capaz de desarrollar su propio aprendizaje intencional, consciente, explícito y analítico. Escobar y Nussbaum renombran esta nueva relación entre el docente-aprendiente como sigue:

Los actuales enfoques para la enseñanza de lenguas sitúan a quien aprende en el centro del proceso. La persona se convierte así no solo en sujeto de aprendizaje sino también en su gestor. Ello supone que quien enseña, más que transmitir conocimientos, propondrá instrumentos para que esta gestión sea eficaz. Uno de estos elementos es la evaluación, cuyos parámetros deben ser conocidos y controlados no solo por quien evalúa sino también por quien aprende. [...] Cuando de la oralidad se habla, la tarea de evaluar, como es sabido, no es sencilla y menos aun cuando se trata de evaluar la competencia de interacción (2010, p. 37).

La mayoría de las pruebas o los exámenes de lengua que se usan en la evaluación miden la lengua por separado: algunas evalúan la corrección gramatical y otras el conocimiento o la capacidad de retención del vocabulario. Kramersch (1986, p. 370) nos advierte de que el nivel de corrección gramatical, por ejemplo, de un aprendiz no muestra su capacidad de sintetizar los conocimientos adquiridos a la hora de desenvolverse en situaciones nuevas de comunicación. Por otro lado, la metodología de la enseñanza del idioma presta cada vez más atención al proceso de la enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, en los métodos comunicativos como el enfoque por tareas o el enfoque orientado a la acción, se da la misma importancia al proceso de enseñanza-aprendizaje y al resultado.

Desde estas dos perspectivas, es evidente que la evaluación ha adquirido otra función de mayor calado: se considera un proceso de toma de decisiones (Genesee y Upshur, 1996), además de una vía de comunicación. La evaluación, de esta forma, ya no es una actividad con la que se intenta medir un solo aspecto de la capacidad del alumno ni una obligación laboral programada al final del curso. La enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, ahora, se convierten en un proceso conjunto no-separable para desarrollar la competencia comunicativa global.

Estas consideraciones no dejan atrás el tema de la competencia docente. En el nuevo contexto de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, se espera del profesor un papel mucho más complejo: ya no es solo un transmisor de conocimientos al aprendiz, un ejecutor de una prueba y posterior corrector de los resultados. En concreto, cuando se trata de la evaluación de la comunicación oral a través de una entrevista, el examinador ha de ser un colaborador necesario en la construcción del diálogo (Martínez, 2008). Sobra mencionar que ha sido también el planificador, el ejecutor y el revisor de todo el proceso de evaluación. Por ello, la formación del docente también debe formar parte de las investigaciones sobre la evaluación, tal y como señala Perrenoud (2001, p. 518). La necesidad de formación como evaluador queda reflejada también en el documento *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes, 2012), donde se recogen las ocho competencias clave, entre las cuales se encuentra la de saber evaluar. Y en este punto se enfatiza también la capacidad de promover la retroalimentación constructiva.

1.2.2. La evaluación como instrumento formativo

En este apartado, proponemos repasar el concepto teórico de la evaluación formativa. Según Bennett (2001), aunque el concepto de la palabra evaluación formativa todavía está en la fase de desarrollo, ya existen algunas investigaciones que prueban su efectividad en el aprendizaje.

Ya en el año 1994, Gipps nos adelantó un cambio de paradigma en la evaluación: la evaluación se aleja de la cultura de test o examen y se acerca hacia un modelo más amplio de la evaluación educativa que incluye una gran variedad de instrumentos tales como evaluaciones en el aula, evaluaciones de actividades prácticas y orales, trabajo realizado a lo largo del curso y portafolios (East, 2016, p.31). El mismo autor y Murphy (1994) nos indican que la evaluación en el contexto educativo tiene principalmente dos objetivos: el administrativo y de responsabilidad (*a managerial and accountability goal*) y el profesional y educativo (*a professional and learning goal*). Al primero se le puede definir como la evaluación sumativa con la cual los evaluadores pueden servirse del resultado para realizar una comparación con el objetivo general del curso al final de un período asignado. A la segunda se la puede considerar como la evaluación formativa que, según estos autores, es un proceso integrado en la enseñanza-aprendizaje con las oportunidades de retroalimentación y las instrucciones previas.

La definición de estas dos categorías comienza con Scriven (1967): la evaluación sumativa ofrece información para juzgar el valor general de un programa educativo, mientras que la evaluación formativa lo hace para mejorar el programa. Bennett (2011, p. 6) señala también que Bloom fue quien introdujo la noción de la evaluación para el aprendizaje del estudiante. Numerosos investigadores han dado varias definiciones a este concepto. Aquí nos detenemos en la definición que aporta Wiliam (2004, p. 4):

La evaluación para el aprendizaje es la evaluación que, en primera instancia, está diseñada para monitorizar el aprendizaje del alumno. Es diferente de aquella diseñada con fines administrativos, calificativos y certificativos. Las actividades de evaluación sirven de apoyo al aprendizaje solo cuando se produce retroalimentación mutua entre profesores y alumnos, para modificar las actividades de la enseñanza y aprendizaje en las que ambas partes se comprometen. Es ahí cuando las evaluaciones resultan formativas y las evidencias de la evaluación son realmente utilizadas para adaptar la tarea docente satisfaciendo las necesidades del aprendiz.

Necesitamos clarificar los componentes de dicha práctica docente. Para ello, observaremos los cuatro tipos de información que ha de ofrecer la evaluación para que esta funcione como herramienta formativa según Ramaprasad (1983): a) la información sobre el estado actual; b) la información sobre cuál es la meta; c) la información que determina la diferencia entre el estado actual y la meta; y d) la información específica de cómo estrechar esa diferencia.

Traducidas estas informaciones en acciones prácticas, Black y Wiliam (2009) nos apuntan los cinco componentes claves que los docentes han de tener en cuenta a la hora de planificar su programación educativa: a) compartir las expectativas del aprendizaje entre profesores y estudiantes; b) formular preguntas para generar una

discusión efectiva; c) promover la retroalimentación y la autoevaluación para que el aprendiz sea el dueño de su propio aprendizaje; d) activar a los estudiantes como recursos instructivos mutuos; y e) activar a los estudiantes como dueños de su propio aprendizaje.

Con todo ello, resumimos que para que la evaluación resulte beneficiosa para el aprendiz no podemos ignorar la función de la retroalimentación. Es decir, un examen al final del curso no es una práctica formativa si el resultado que los alumnos reciben es tan solo una calificación numérica o una descripción tal como: A, B, C o apto o no apto. No es formativa, aunque los estudiantes reciban algunos comentarios por parte de los profesores, si no saben servirse de ellos para la mejora de su aprendizaje. No es formativa si no la usan las instituciones educativas para mejorar su entorno educativo. Es formativa cuando el aprendiz utiliza la retroalimentación recibida para mejorar su futuro aprendizaje. También es formativa, cuando la interpretación del resultado ayuda a los docentes a mejorar su enseñanza, y a que los centros educativos mejoren su calidad de enseñanza (William, 2004).

1.2.3. En búsqueda de los modelos alternativos

Para entender el trasfondo de estas dos categorizaciones que hemos visto sobre la evaluación, es fundamental aludir las diferentes percepciones sobre el aprendizaje de los seres humanos. Cabe mencionar que la teoría de la evaluación parte principalmente de dos paradigmas: el modelo psicométrico y el modelo alternativo (Matsushita, 2012). Los modelos psicométricos se basan en la hipótesis de que el conocimiento es el producto resultante de un proceso de asimilación y que los conocimientos pueden tratarse por separado del contexto en el cual se utilizan. Además, se basa en que las capacidades reales del aprendiz pueden medirse a través de un test realizado en un momento concreto y que los resultados del test se pueden generalizar a otros acontecimientos de medición de rendimientos. Su característica se define por su practicidad y objetividad, puesto que los resultados pueden traducirse en datos cuantificados. En la práctica, se materializa en instrumentos como los test estandarizados, que constan de ítems de selección múltiple, de rellenar huecos o cuestionarios con ítems cerrados. Por su practicidad y alta transparencia, los creadores de los test estandarizados de alta influencia o las administraciones educativas frecuentemente recurren a este modelo y, por tanto, los docentes también lo hacen.

Por otro lado, los modelos alternativos, que están todavía en proceso de desarrollo, comparten una idea subyacente de la concepción del aprendizaje como un proceso más dinámico. Desde esta perspectiva, se considera al aprendiz como un perceptor activo, no como un receptor pasivo de la información. Es muy importante tener en cuenta que todos los aprendizajes requieren de un agente perceptor como muy pasivo que parezca. Y la persona no aprende porque absorbe toda la información que se le da en la situación del aprendizaje con una actitud totalmente pasiva, sino que aprende escogiendo las informaciones relevantes para sus necesidades y objetivos (Van Lier, 2007, p.53).

También la concepción de la autonomía del aprendiente está muy presente cuando se trata de los modelos alternativos de evaluación, en el sentido de que requiere una reflexión consciente por su parte (Esteve y Arumí, 2015). Es decir, en los modelos alternativos, la autonomía del aprendiz a la hora de fijar su propia meta y organizar su propio proceso de aprendizaje es valorada como una competencia activadora del aprendizaje. De ahí se desprende la importancia de la estrategia metacognitiva, en otras palabras, la capacidad de aprender a aprender. Como consecuencia, las herramientas alternativas de la evaluación que enfatizan la reflexión del aprendiz sobre su propio proceso de aprendizaje como los diarios, los cuestionarios de autoevaluación y los portafolios requieren mayor atención. Sin embargo, la interpretación de los resultados de estas herramientas todavía está en fase de desarrollo y experimentación práctica, y por ello, su fiabilidad y validez como instrumento objetivo aún está por comprobar.

1.2.4. La evaluación de la lengua oral y sus dificultades

Como el tema de esta investigación es la producción oral del aprendiz de ELE, confirmaremos que la evaluación de la producción oral requiere una perspectiva mucho más amplia que un test estandarizado. En el campo de investigación de la enseñanza de lenguas, autores previamente citados como Escobar y Nussbaum (2010), Martínez Baztán (1995, 2008), Figueras (2008) y otros han tratado de reflexionar sobre esta práctica docente. Especialmente nos interesa el trabajo de Bordón (2006) que analiza las dificultades de la evaluación de la lengua oral, puesto que procede del propio campo de ELE.

Según esta investigadora, para poder evaluar la producción oral de los aprendientes, se tiene que determinar dos bases importantes: una concepción clara de la naturaleza de la lengua hablada (qué se evalúa) y una planificación clara sobre el procedimiento e instrumento para la evaluación (quién evalúa, cómo se evalúa, cuándo se evalúa y para qué se evalúa) (Bordón, 2006, p. 98).

En cuanto a la primera, tenemos que especificar los componentes de los cuales queremos recoger muestras durante la prueba, y establecer el nivel de alcance. Las muestras de lengua recogidas en la prueba deben ser lo más auténticas posibles, puesto que, la autenticidad nos ayuda a inferir en un mayor grado, aunque no totalmente, la actuación que tendrá el aprendiz en situaciones reales. Creemos sumamente importante tener muy clara la definición y el constructo de la competencia comunicativa en la que nos basamos a la hora de programar la evaluación. Aquí exponemos una propuesta de Bordón.

Tabla 1. Naturaleza de la lengua oral (Basado en Bordón, 2006)

Manifestación lingüística	Uso social de la lengua oral	Configuración de la lengua oral
<ul style="list-style-type: none"> - Léxico: vocabulario apropiado para el tema y adecuado al contexto. - Morfosintáctico: formas y estructuras necesarias. - Fonológico: pronunciación y entonación correctas y adecuadas. (Estos componentes se pueden ver afectados por variedades dialectales y sociales).	<ul style="list-style-type: none"> - Discurso interactivo: el texto se construye por la interacción entre los participantes. - Elementos extralingüísticos: estrategias de comunicación, gestos, proximidad. - Limitaciones psicolingüísticas: lagunas en la memoria, ansiedad provocadas por la falta de tiempo para planificar el discurso. 	<ul style="list-style-type: none"> - El propio discurso (configuración, extensión, etc.). - Selección del léxico y la morfosintaxis. - La presencia de vacilaciones, la necesidad de repeticiones, etc.

Referente a la segunda base, el procedimiento, hemos de saber diseñar las tareas que realmente activen la interacción. A grandes rasgos, los tipos de tareas se dividen en dos grupos: sin interacción o con interacción. Tareas sin interacción son aquellas que extraen la muestra de lengua de los estudiantes a través de la exposición oral de vía única, por ejemplo, la descripción de objetos con estímulos gráficos. Las tareas interactivas pueden ser del tipo de representación de papeles (*role-play*) o simulación de conversaciones negociadoras entre el evaluador y el candidato o entre los candidatos.

Si el objetivo de estos exámenes es obtener una muestra de lengua en situaciones lo más reales posibles de comunicación, las respuestas tienen que ser abiertas o semi-abiertas. En estas actividades comunicativas abiertas, se espera de los alumnos que se organicen para utilizar todos los recursos disponibles. Para ello, el aprendiz necesita activar sus estrategias no solo lingüísticas, sino también las estrategias metacognitivas: la capacidad de reflexión sobre su propia meta y el objetivo de cada tarea, la capacidad de monitorización de su estado actual, en otras palabras, de la autoevaluación.

Y en ningún caso se aceptan pruebas de respuesta cerrada que no incluya la creatividad de los evaluados, y como consecuencia, que no nos ayude a predecir la actuación de los evaluados en situaciones reales. Por lo que para nuestra investigación una tarea del tipo de una conversación ensayada o la memorización de fórmulas hechas de la conversación no se considera adecuada para la evaluación de la producción oral con un objetivo comunicativo.

Ahora bien, a la hora de evaluar la muestra de lengua con respuestas abiertas o semi-abiertas en las interacciones, hay principalmente dos dificultades con las que los docentes se han de enfrentar. A diferencia de la evaluación con tareas con respuestas cerradas o de selección múltiple que hoy en día pueden y están siendo evaluadas no por personas sino por máquinas, los docentes estamos ante el gran reto de garantizar la fiabilidad de la evaluación.

En primer lugar, aunque la producción oral podrá ser observada directamente, esta podría estar influida por otros elementos tales como la capacidad de comprensión auditiva del mismo evaluado, además de la del evaluador. Es decir, no podemos evaluar solo la competencia oral como un elemento independiente, sino que se trata de un conjunto de actuaciones sensibles a numerosos efectos variables causados por la presencia del interlocutor y su capacidad de comprensión e intervención (Brown y Abeywickrama, 2010, p.183).

En segundo lugar, cuanto más abierta, libre y creativa se planea que sea la producción oral del evaluado, su evaluación será más compleja, puesto que la libertad de producción implica que el evaluado no siempre elegirá la categoría gramatical o el repertorio léxico que el evaluador espera. Esto nos plantea el mayor problema a la hora de juzgar lo correcto o incorrecto. Ellis (2001, p. 259) nos advierte de la dificultad de la evaluación con las siguientes cinco cuestiones sobre las que nosotros, los docentes hemos de reflexionar: a) distinguir el conocimiento implícito y el explícito; b) reconsiderar la dificultad de las tareas pensando en el orden de la adquisición; c) reconsiderar la norma lingüística de la lengua meta como el único criterio de la evaluación; y d) considerar el origen de la variabilidad a la hora de determinar cuál es la actuación del candidato que quiere medir.

Martínez Baztán (1995, p. 366) afirma claramente que la corrección no muestra el grado de conocimiento de la lengua que tiene el aprendiz y que medir el conocimiento de la lengua por el grado de corrección al usar el conocimiento explícito puede llevar a errores de predicción sobre el verdadero dominio de la lengua. Habiendo observado las diversas dificultades a la hora de evaluar la producción oral del aprendiz, para minimizar dificultades, por ejemplo, Bordón (2006, p. 102) nos señala que la presencia de un evaluador siempre implica un cierto grado de subjetividad y nos sugiere recurrir a algún tipo de orientación, en concreto, las tablas de evaluación o las escalas de niveles en las que se especifican los criterios de la evaluación y los niveles de actuación. Una muestra del uso de estas tablas globalmente conocida es la de descriptores del *Marco Común Europeo de Referencia* (en adelante MCER).

Según el MCER, «un descriptor es una descripción breve que acompaña a una banda o escala de evaluación; resume el grado de dominio y el tipo de rendimiento esperado para que el candidato logre una puntuación determinada» (Consejo de Europa, 2001, pp. 197-199). Actualmente, hay numerosos estudios sobre el uso de los descriptores o de las rúbricas, no solo en la enseñanza de lenguas. Consideramos que el uso de este tipo de descriptores nos ayudará a que no nos alejemos de la objetividad necesaria. A primera instancia, nos garantizará que los evaluadores estemos recogiendo las mismas muestras de lengua. En segundo lugar, la interpretación de los datos recogidos debe llevarse a cabo bajo el mismo criterio. De esta forma, la evaluación de la producción oral tendrá una fiabilidad mayor.

Hasta aquí hemos intentado confirmar la importancia y la complejidad de esta práctica docente: la evaluación de la producción oral. En el siguiente apartado, procederemos a explorar otra cuestión: ¿quién evalúa?

1.3. Los estudios sobre el profesor nativo o el no nativo

1.3.1. ¿Profesor nativo o profesor no nativo?

«The native speaker is dead». Con esta provocativa frase, Paikeday (1985) intenta situar el tema del nativismo como el asunto central del campo de la lingüística, sosteniendo que la figura del hablante nativo de una lengua es un producto imaginario de los lingüistas. Como consecuencia, en la enseñanza del inglés, se han desarrollado investigaciones sobre el profesor nativo y el no nativo. Entre ellas, se encuentran los estudios de Medgyes (1992), Cook (2002), Holliday (2005), Moussu y Llurda (2008), entre otros, que intentan esclarecer las relaciones entre lo que es ser nativo de una lengua y su competencia como profesor. Como es bien sabido, la palabra nativo se utiliza en diversas disciplinas como la sociología, la psicología y las ciencias de la tecnología. En esta investigación, nos centraremos en el marco de la enseñanza de la lengua, por ello, nos interesa el significado de la palabra nativo como calificativo de la palabra *lengua*. Por ello, señalamos una de las cuatro acepciones según el *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris, y otros 2008, s. v. «lengua materna»):

La lengua en la que uno piensa, la que conoce mejor y en la que se comunica con mayor espontaneidad y fluidez y con menor esfuerzo, y, por todo ello, la lengua que uno prefiere emplear tanto en situaciones de máxima complejidad intelectual como en aquellas otras de máxima intimidad; la lengua que uno siente como propia, como parte de su identidad individual y de su propia comunidad.

Tradicionalmente, la lengua materna se ha clasificado por las circunstancias biológicas, como, por ejemplo, el país del origen o la nacionalidad, dadas al usuario de una lengua, en la mayoría de los casos, sin voluntad del usuario. Sin embargo, la acepción señalada no es una mera circunstancia biológica ajena a la elección voluntaria del usuario, sino que incorpora el sentido de propiedad, que puede sentir incluso un hablante no nativo sobre la lengua meta (Higgins, 2003).

Como hasta ahora alcanzar la competencia de los hablantes nativos ha sido considerada la meta para el aprendiz, es por esto que hubo un número limitado de estudios acerca de la competencia de los hablantes no nativos (Llurda, 2005). En la década de los noventa, en el mundo de enseñanza de inglés, se inició la discusión, sobre la correlación entre la competencia como profesor con la natividad de la lengua meta. No obstante, todavía no hay suficientes evidencias de la efectividad o la superioridad de ser profesor nativo (Moussu y Llurda, 2008).

Con todo ello, intuimos que las competencias de las personas que han aprendido la L2 con el esfuerzo y con la voluntad que requiere el aprendizaje de un idioma extranjero no han tenido la atención merecida, además de ser categorizadas como defectuosas, tal y como representa la negación «no» usado en el término «no nativo». Ante esa tendencia, existen numerosas críticas y propuestas alternativas para este término alegando que dicho término puede tener una connotación despreciativa hacia una comunidad periférica que no pertenece a la central. Por ejemplo, las expresiones como *more or less accomplished user of English* y *more or less proficient user of English* (Paikeday, 1985) son algunas propuestas. Cook (2002) intenta ir más allá

y nos propone el concepto de *multicompetencias* de los usuarios de las lenguas aprendidas, invitándonos a prestar más atención a las variadas competencias que posee un hablante no nativo: a) el usuario de la L2 tiene diferentes usos de la lengua que las personas monolingües; b) el conocimiento que tiene el usuario de la L2 normalmente no es idéntico al del hablante nativo; c) el conocimiento que tiene el usuario de la L2 sobre su primera lengua en algunos aspectos no es igual al de los hablantes monolingües; y d) el usuario de la L2 tiene mentalidad diferente que los monolingües.

Aparte de los trabajos mencionados, en esta área, existen numerosas observaciones desde perspectivas muy distintas. Moussu y Llurda (2008) hacen un exhaustivo metaanálisis de los estudios sobre el tema. Entre estos trabajos se encuentran líneas de investigación tan diversas como la identidad cultural del hablante no nativo, la discriminación de oportunidades de trabajo para el profesor no nativo (Clark y Paran, 2007), la creciente formación de profesores no nativos para responder al aumento de estudiantes de inglés en el mundo, etc. En Japón, autores como Tsuda (2011) y Tanaka (2010) hacen una crítica a la falacia del hablante nativo y su consecuencia negativa en la enseñanza-aprendizaje del inglés.

Desde la perspectiva de los estudiantes, hay varios estudios sobre las creencias y las preferencias entre profesor nativo o no nativo. Y la mayoría de ellos nos muestran que los estudiantes creen en la superioridad del profesor nativo. No obstante, también varios investigadores como Benke y Medgyes (2005), Lasagabaster y Sierra (2005) replican que, dependiendo del contexto y la materia de la enseñanza, las preferencias de los estudiantes varían y la hipotética superioridad del profesor nativo no es un hecho absoluto.

Kramsch (1997, p. 260), por ejemplo, anima al profesor no nativo de la lengua extranjera a que abandone el intento inútil de imitar a un nativo y que busque su propia voz como profesor no nativo. Nuestra opinión es que un profesor no nativo puede contribuir a la enseñanza-aprendizaje del alumno con la experiencia como aprendiz de la lengua meta además de con el conocimiento cultural. Además, nos propone mirar más allá de la separación entre nativo o no nativo para explorar el potencial de la lengua extranjera como una forma de autoexpresión. Y afirma que todos somos, de alguna forma, hablantes no nativos de la lengua y que esa posición es un privilegio.

En el mundo de ELE, admitimos que, en esta área de investigación, todavía hay un vacío muy grande y se esperan futuros estudios acerca, por ejemplo, de la diferencia de comportamiento docente y sus efectos en el aprendizaje del alumno o sobre la diferencia del comportamiento de los estudiantes ante el profesor nativo o no nativo. Como uno de los primeros trabajos, Rámila Díaz (2015) nos habla de las preferencias de los estudiantes universitarios de ELE en Francia. Gracias a estos trabajos, el mito de la superioridad del profesor nativo parece desaparecer. Consideramos que, a pesar de la inmadurez en el área, es relevante tener en cuenta este marco a la hora de analizar los resultados de nuestra investigación, puesto que nuestra hipótesis gira alrededor de que en Japón existe una separación muy marcada de las responsabilidades docentes entre profesor nativo o no nativo (Yonekawa, en prensa).

Para concluir este apartado y para evitar el uso del adverbio negativo «no», que puede transmitir una sensación de carencia o deficiencia, a partir de las siguientes líneas, proponemos, para referirnos al caso específico del español, el empleo de los términos: *usuario nativo de español* (UNE) y *usuario competente de español* (UCE). Así procederemos a analizar el resultado de la encuesta que hemos realizado desde el punto de vista de estas dos categorías de docentes.

2. Metodología de la investigación

2.1. Preguntas de investigación

1. Actualmente en las universidades japonesas, ¿quién, cuándo y con qué objetivo realiza la evaluación de la comunicación oral de los estudiantes?
2. Con la actual práctica de la evaluación de la producción oral de los estudiantes, ¿se logra el pleno uso de la evaluación como un instrumento con el fin de formar a un aprendiente autónomo?

2.2. Diseño y desarrollo

Para esclarecer el estado de la práctica de la evaluación de la producción oral de los estudiantes en centros educativos en Japón, preparamos una encuesta en español y en japonés (ver Apéndice). El cuestionario consta de 19 ítems de preguntas mixtas (18 selección múltiple y 1 abierta) y se preparó con la herramienta Google *form* dada su facilidad de difusión. Para la elaboración de los ítems, tuvimos en cuenta una parte del trabajo realizado por López *et al.* (2015) considerando la proximidad del tema tratado. A pesar de que el contexto de la enseñanza es diferente –el suyo se sitúa en España, y nuestro estudio se hace en Japón–, pensamos que compartimos la misma inquietud ante el nuevo reto de la evaluación de la producción oral. Los ítems se categorizan en los siguientes cuatro grupos: a) preguntas sobre la práctica de la evaluación de la producción oral (quién, cómo, cuánto y para qué); b) preguntas sobre la concienciación que tienen los profesores acerca de la evaluación, su uso formativo y sus dificultades; c) preguntas sobre la distribución de la tarea docente de la evaluación entre profesores UNE y UCE; y d) preguntas sobre el perfil de los participantes. En cuanto al orden de las preguntas, colocamos las del grupo d) en la última parte para que la categoría profesional o el título académico condicione psicológicamente lo menos posible la formulación de las respuestas. La tipología de las preguntas es variada: 18 eran preguntas cerradas y solo había una abierta para comentarios libres. Antes de la difusión, se realizó una prueba con la ayuda de cuatro profesores UNE y UCE para comprobar el funcionamiento técnico y se hizo una revisión de la traducción.

El período de la recogida de datos fue entre el 22 de julio y el 22 de agosto de 2015 (31 días). La difusión se realizó a través de las redes de tres grupos importantes de investigación sobre ELE en Japón: la Confederación Académica Nipona y Latinoamericana (CANELA) y el Grupo de Investigación de la Didáctica

del Español (GIDE) y el Taller Didáctica de Español de Kansai (TADESKA), cuyos miembros son profesores UNE y profesores UCE. Además de estos tres grupos, se contó con la ayuda del Instituto Cervantes de Tokio para la difusión del cuestionario entre sus docentes que imparten clases en las universidades japonesas. Al mismo tiempo, contactamos directamente con los profesores a través de correos electrónicos pidiendo su colaboración en la encuesta. El número aproximado de los profesores contactados fue alrededor de 300, y hemos recogido las respuestas de 68 profesores: 65 vía Internet y 3 en formato impreso.

Tabla 2. Perfil de los profesores participantes en la encuesta

Q14. Años de experiencia docente				
	UNE		UCE	
	Nº de respuestas	%	Nº de respuestas	%
Menos de 4	3	8,3%	3	9,4%
Entre 5 y 10	12	33,3%	7	21,9%
Más de 10	21	58,3%	22	68,6%

Q16. Lengua materna		
	Nº de respuestas	%
Español (UNE)	36	52,9%
Japonés (UCE)	32	47,1%

Q18. Tipo de centros en los que imparten clases				
	UNE		UCE	
	Nº de respuestas	%	Nº de respuestas	%
Univ. con dpto.	18	50,0%	21	65,6%
Univ. sin dpto.	9	25,0%	10	31,3%
Instituto Cervantes	8	22,2%	0	0%
Otros	1	2,8%	1	3,1%

Q17. Formación específica de profesor de ELE				
	UNE		UCE	
	Nº de respuestas	%	Nº de respuestas	%
Doctorado	2	5,6%	1	3,1%
Máster	18	50,0%	2	6,3%
Cursos de formación	13	36,1%	4	12,5%
En otras lenguas	0	0%	1	3,1%
Ninguna	3	8,3%	24	75,0%

Si categorizamos los informantes según su lengua materna, 32 (47,1%) son profesores japoneses (UCE), 34 proceden de países habla hispana (UNE) y otros 2 encuestados tenían otras lenguas que no eran el castellano como lengua de uso habitual. Para esta investigación, hemos incluido estos dos participantes en la categoría de (UNE) por no ser hablantes de japonés. Consideramos que el número de informantes es suficiente para el objetivo de la investigación, puesto que el trabajo similar de López *et al.* (2015) realizado en España contaba con 65 participantes. No debemos olvidar mencionar que hubo algunos comentarios de los profesores sobre el diseño del cuestionario y, especialmente, sobre la definición del término *comunicación-producción oral* además de la posible malinterpretación por las diferencias entre la descripción en japonés y español. Agradecemos sus comentarios, que tendremos en cuenta para próximas investigaciones. No obstante, por el número reducido, pensamos que estas puntualizaciones no pueden afectar al resultado de la encuesta, por lo que llevamos a cabo el análisis de datos recogidos sin rectificaciones.

A continuación, presentaremos el resultado de 10 ítems de los 19 relacionados directamente con las preguntas de investigación.

3. Resultados y discusión

3.1. Resultados

3.1.1. ¿Cuándo?, ¿con qué objetivo?, ¿quién? y ¿cómo?

En la Tabla 3, observamos la respuesta a la pregunta Q1. ¿En qué momento hace la evaluación de la comunicación oral? Como es una pregunta que permite respuestas múltiples, podemos ver que hay profesores que combinan diferentes momentos de la evaluación. El momento en el que más se practica la evaluación es al finalizar el curso, seguido por en la mitad del curso. Según los datos de esta pregunta, 18 profesores no evalúan la comunicación oral; entre los cuales, hay 4 profesores UNE y 14 profesores UCE. La cifra de estos 14 profesores UCE que no evalúan la comunicación oral corresponde a un 43,8% de los 32 participantes UCE, es decir, se podría suponer que el resto de 18 profesores UCE sí evalúan la competencia de la comunicación oral. Sin embargo, de estos 18 profesores UCE, dos de ellos han aclarado en sus comentarios que han respondido a las preguntas no porque ellos mismos evaluaran la comunicación oral sino porque, aunque no les correspondía esa parte de la práctica docente, sabían cómo se está llevando a cabo por los colegas UNE. Teniendo en cuenta estos comentarios, el porcentaje real de los profesores UCE que tienen incorporada la evaluación de la comunicación oral en su programación docente, resulta ser menor de un 43,8%.

Tabla 3. Momento en el que el docente evalúa la comunicación oral (selección múltiple)

	Nº de respuestas	%
Al final del curso	41	63,1%
En la mitad del curso	33	50,8%
Al comienzo del curso	18	27,7%
Antes del curso	4	6,2%
No evaluó	18	27,7%

La Tabla 4 nos indica la finalidad de la evaluación de la comunicación oral. Las opciones presentadas se pueden dividir en dos grupos: objetivos administrativos y objetivos formativos. Como primer grupo, 33 profesores (50,8%) indican que su finalidad es para calificar o para subir o bajar el nivel, 17 (26,2%) lo hacen para la programación del próximo curso, 11 (16,9%) lo hacen para diagnosticar el conocimiento previo de los estudiantes y otros 6 (9,2%) para clasificar o agrupar a los estudiantes. Como segundo grupo, hay 27 profesores (41,5%) que han señalado que lo hacen para realizar retroalimentación.

Tabla 4. Finalidad por la que los docentes evalúan la producción oral (selección múltiple)

		Nº de respuestas	%
Finalidad administrativa	Para calificar o para subir o bajar el nivel	33	50,8%
	Para analizar y tenerla en cuenta para la planificación de los próximos cursos	17	26,2%
	Para diagnosticar el conocimiento previo del alumno	11	16,9%
	Para clasificar y formar grupos por niveles	6	9,2%
Finalidad formativa	Para analizar datos y dar la retroalimentación para los alumnos	27	41,5%
Otras finalidades	Para otorgar algún certificado de nivel como DELE	4	6,2%
	No evaluó la comunicación oral	16	24,6%

Con el propósito de saber si hay alguna sistematización por parte de las universidades para usar la evaluación para el objetivo formativo, hemos formulado la pregunta Q5. En el centro donde imparte las clases, ¿es obligatorio darle al alumno retroalimentación tras la evaluación? Tan solo 5 profesores (7,7%) indican que hay obligación de ofrecer la retroalimentación con comentarios personalizados. Mientras 28 (40,0%) nos responden que no hay ninguna obligación de notificar el resultado al alumnado. No obstante, 31 (46,1%) dicen que «no es obligatorio, pero lo practico». Interpretamos estos datos como reveladores de que, aunque no hay una sistematización institucional, hay una voluntad docente de querer servirse del resultado de la evaluación con fines formativos.

Tabla 5. Obligatoriedad de la retroalimentación de la evaluación de la comunicación oral

	Nº de respuestas	%
No, no es obligatorio, pero lo hago.	31	46,1%
No, no es obligatorio.	28	40,0%
Sí, es obligatorio informar a los alumnos con comentarios personalizados.	5	7,7%
Sí, es obligatorio informar, pero no comentarios personalizados.	4	6,2%

3.1.2. ¿Cómo evalúan?

A continuación, presentamos las respuestas de las preguntas Q3, Q4 y Q6 para saber qué tipo de herramientas utilizan los docentes a la hora de realizar la evaluación de la comunicación oral para remediar las posibles dificultades.

La Tabla 6 nos indica que 22 profesores (33,8%) no utilizan ninguna herramienta. De estos 22 profesores, 17 son profesores UCE que no evalúan la comunicación oral, por tanto, hay 2 profesores UNE que evalúan sin ningún descriptor. El resto de 58 profesores (66,2%) usan alguna herramienta como descriptor o escala de referencia de elaboración propia (34), elaborada por su centro (10), y los descriptores disponibles para el examen DELE (14). Sobre la necesidad del uso, la Tabla 7 nos muestra que 58 profesores (85,3%) responden afirmativamente sobre la necesidad del uso de algún parámetro. Por otro lado, en la Tabla 8 se observa que un 74,0% de profesores (50) nunca ha participado en la elaboración de herramientas comunes.

Con estos datos interpretamos que los profesores reconocen la necesidad del uso de descriptores para la evaluación, aunque, su preparación recae en los docentes como un trabajo individualizado y no se observa una colaboración institucional.

Tabla 6. Uso de descriptores para la evaluación (selección múltiple)

	Nº de respuestas	%
Descriptores de referencia propia	34	52,3%
Descriptores de referencia elaborada por el centro	10	15,4%
Descriptores del examen D.E.L.E.	14	21,5%
Ninguno	22	33,8%

Tabla 7. Opinión sobre la necesidad del uso de descriptor para la evaluación

	Nº de respuestas	%
Sí, es necesario.	58	85,3%
No.	10	14,7%

Tabla 8. Experiencia de participación en la creación de un descriptor común

	Nº de respuestas	%
Sí, he participado.	18	26,0%
No, no he participado.	50	74,0%

Nos interesamos, también, por saber la percepción de los profesores sobre la subjetividad en la evaluación de la comunicación oral y, por ello, les dirigimos esta pregunta: Q10. ¿Qué grado de subjetividad considera que existe en la evaluación de la comunicación oral? Las cifras en la Tabla 9 nos señalan que el porcentaje de los profesores que piensan que el grado de la subjetividad es alto (60,3%) o muy alta (11,8%) asciende a un 72,1%. Si tenemos en cuenta que unos de los requisitos básicos de la evaluación es la fiabilidad, podemos decir que es un dato llamativo al que debemos prestar más atención.

Tabla 9. Percepción del grado de la subjetividad en la evaluación por profesores

	Nº de respuestas	%
Alto	41	60,3%
Bajo	18	26,5%
Muy alto	8	11,8%
Muy bajo	1	1,5%

Para profundizar en el tema de la subjetividad, preguntamos también por los aspectos a los que los profesores prestan atención a la hora de la evaluación. La calificación fue de 1 (menos importante) a 5 (más importante) en los aspectos señalados en la Tabla 10. Como resultado, descubrimos algunas diferencias en las calificaciones por parte de los profesores UNE y UCE.

Los tres aspectos en que los profesores UNE se fijan más son: exposición de ideas (4,15), fluidez (3,97) y vocabulario (3,73). Los que conciernen más a los UCE son: exposición de ideas (3,97), vocabulario (3,65) y pronunciación (3,48). Según estos datos, los aspectos que han obtenido una discrepancia más de 1 punto entre los UNE y UCE son: fluidez (UNE 3,97; UCE 2,87) y pronunciación (UNE 2,42; UCE 3,48). Consideramos que estas diferencias son muy importantes que deben ser observados con una metodología de investigación más directa de las prácticas docentes en futuras investigaciones.

Tabla 10. Aspectos en los que se fijan más los profesores UNE y UCE

	UNE		UCE	
	Media	Desviación	Media	Desviación
Fluidez	3,97	1,07	2,87	1,10
Corrección gramatical	2,76	1,12	3,26	0,96
Exposición de ideas	4,15	1,15	3,97	1,16
Uso de vocabulario	3,73	1,13	3,65	0,97
Pronunciación	2,42	1,41	3,48	1,14

Tras haber analizado los resultados anteriores, justificamos la necesidad de la planificación de la evaluación con la mayor colaboración entre las dos comunidades de docentes para determinar qué datos recoger, calibrar los criterios y también para la posterior triangulación de los datos para garantizar la fiabilidad de la evaluación.

3.1.3. ¿Quién evalúa y quién debe evaluar?

Para acercarnos a la situación actual de la división docente entre los profesores UNE y UCE, hemos formulado la pregunta: Q12. En su centro, ¿la evaluación de la comunicación oral se realiza exclusivamente por profesores hispanohablantes?

Tabla 11. División de tarea docente de la evaluación entre UNE y UCE

	Nº de respuestas	%
Solo por profesores UNE	45	66,5%
Tanto por UNE como por UCE	23	33,5%

La Tabla 11 muestra que en las instituciones educativas en las que un 66,5% de los profesores trabajan, la función de evaluadores de la comunicación oral corresponde exclusivamente a los profesores UNE. Nos acercamos también a las opiniones sobre esa división de responsabilidad docente, por ello, les preguntamos: Q13. ¿Considera que la evaluación de la comunicación oral debe ser un trabajo exclusivamente del profesor nativo? En la Tabla 12, contemplamos la percepción sobre esa división de tareas vista por los profesores UNE y UCE. Tan solo 4 profesores (3 UNE y 1 UCE) consideran que dicha práctica sí debe ser exclusiva de los UNE. Mientras que en la categoría de UNE, un 61,1% responde que esta tarea no debe ser exclusiva para ellos. En la de UCE, un 65,6% también opina que la tarea de la evaluación de la comunicación oral puede ser llevada a cabo por los profesores UCE.

Tabla 12. Opinión sobre la exclusividad de la tarea de la evaluación de la comunicación oral

	UNE		UCE	
	Nº de respuestas	%	Nº de respuestas	%
Sí, debe ser.	3	8,3%	1	3,1%
Sí, es deseable.	11	30,6%	10	31,3%
No.	22	61,1%	21	65,6%

3.2. Discusión

Según los datos obtenidos, en las universidades japonesas, la evaluación de la comunicación oral es mayoritariamente trabajo de los profesores UNE, aunque un alto porcentaje de los docentes tanto UNE como UCE sostiene que los profesores que no tienen la lengua española como su lengua materna podrían compartir esa responsabilidad. En cuanto al momento y el objetivo de la evaluación, la mayoría de los profesores lo hacen al principio o al final del curso con el objetivo para la toma de decisiones, y no como un programa formativo en el proceso de la enseñanza-aprendizaje del alumno.

Por lo general, los informantes son muy conscientes de las dificultades de la evaluación de la comunicación oral, sobre todo, de la posible subjetividad. Como consecuencia, la mayoría de los evaluadores toman precauciones sirviéndose de diversas herramientas como descriptores o escalas de niveles. No obstante, toda esa labor depende de la voluntad de cada profesor y no se ha podido observar la sistematización de la elaboración ni triangulación del resultado.

Como señal de que la evaluación tiene un sentido formativo, hemos querido saber si la retroalimentación está incorporada como práctica docente en el currículo oficial donde imparten clases. Por los datos obtenidos, deducimos que en la actualidad la retroalimentación de los resultados depende de la voluntad de cada profesor y no está contemplada dentro del programa curricular. Como resultado, creemos que la actual práctica de la evaluación oral no ofrece información suficiente al aprendiz de los tres factores formativos: ¿dónde está?, ¿a dónde debe llegar? y ¿cómo se llega?, por lo que podemos concluir que con la práctica actual no se logra el pleno aprovechamiento para la formación de aprendientes autónomos.

Conclusiones

En este trabajo hemos analizado la realidad de una de las facetas de la docencia: la evaluación de la comunicación oral. A pesar de que ha habido una evolución en la enseñanza de ELE y se comienza a considerar la importancia de la función formativa de la evaluación, hemos comprobado, a través de los resultados de nuestra encuesta, que en las universidades japonesas todavía esta práctica no ha sido explorada en profundidad. Puesto que estos datos proceden de tan solo una observación indirecta de la conducta docente, es evidente que la metodología empleada presenta

limitaciones. No obstante, creemos que es sumamente significativo haber llevado a cabo este estudio preliminar para, luego, poder profundizar con la metodología de investigación más directa sobre las prácticas de la evaluación en el aula. Los temas que quedan por dirimir son: cuándo y para qué evaluar, qué herramientas utilizar, cómo incorporar la evaluación en el plan académico, cómo formar a los profesores para la evaluación formativa y quién puede y debe evaluar. En este último punto es necesario plantearse la función de los profesores UNE y UCE y si la división de tareas entre ambos sigue teniendo sentido.

Referencias bibliográficas

- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 18(1), 5-25.
- Benke, E., & Medgyes, P. (2005). Differences in teaching behaviour between native and non-native speaker teachers: As seen by the learners. En E. Llorca (Ed.), *Non-native language teachers: Perceptions, challenges and contributions to the profession* (pp. 195-215). New York: Springer.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Bordón, T. (2006). La evaluación de la actuación oral en aprendices de EL2 mediante cuadros o escalas de niveles. *Actas del XVII Congreso Internacional de la ASELE*, 97-112.
- Bordón, T. (2008). Panorama histórico del desarrollo de algunas de las cuestiones fundamentales en la evaluación de segundas lenguas. *MarcoELE*, [Monografía], 7,4-25.
- Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2010). *Language assessment, Principles and Classroom Practices*, (Second edition), USA: Pearson Education.
- Canale, M. (1983). On some dimensions of language proficiency. En J.W. Oller (Ed.). *Issues in language testing research*. Rowley: Newbury House.
- Clark, E & Paran, A. (2007). The employability of non-native-speaker teachers of EFL: A UK survey. *System* 35(4), 407-430.
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*, Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm.
- Cook, V. (2002). *Portraits of the L2 User*. Clevedon: Multilingual Matters.
- East, M. (2016). *Assessing Foreign Language Students' Spoken Proficiency: Stakeholder Perspective on Assessment Innovation*. Singapore: Springer.
- Ellis, R. (2001): Some thoughts on testing grammar: An SLA perspective (pp.251- 263), en C. Elder, A. Brown, E. Grove, K. Hill, N. Iwashita, T. Lumley, Mcnamara, T. Macnamara, K. O'Loughlin (Ed.): *Experimenting with uncertainty. Essays in honour of Alan Davies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Escobar, C. y Nussbaum, S. (2010). ¿Es posible evaluar la interacción oral en el aula? *MarcoELE*, [Monografía],10, 31-51.
- Esteve, O. y Arumí, M. (2015). La evaluación en el ámbito de lenguas extranjeras: hacia la autoevaluación. Recuperado de <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/ambitpedagogic/avaluacio/evaluacionenlenguasextranjerass.pdf>
- Figueras, C. N. y Puig, S. F. (2013). *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Figueras, C. N. (2008). El MCER más allá de la polémica. *MarcoELE*, [Monografía], 7, 26-35.
- Genesee, F. & Upshur, J. A. (1996). *Classroom-based Evaluation in Second Language Education*. Cambridge: Cambridge Language Education.

- Higgins, C. (2003). 'Ownership' of English in the Outer Circle: An alternative to the NS-NNS dichotomy, *TESOL Quarterly* 37.4, 615-644.
- Holliday, A. (2005). *The struggle to teach English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Instituto Cervantes (2012). Las competencias del profesorado de lenguas segundas y extranjeras. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm
- Kramsch, C. (1986). From Language Proficiency to Interactional Competence. *The Modern Language Journal*, 70, IV, 366-371.
- Kramsch, C. (1997). The privilege of the non-native speaker. *Modern Language Association*, 3, 359-369.
- Lasagabaster, D y Sierra, J. M. (2005). The Nativeness Factor: an analysis of students' preferences. *ITL International Journal of Applied Linguistics*, 148, 21-43.
- Llurda, E. (2005). *Non-native language teachers: Perceptions, challenges, and contributions to the profession*. New York: Springer.
- López, C et al. (2015). El docente ante la evaluación de la expresión e interacción orales en ELE, *MarcoELE* [Monografía], 20, 1-25.
- Martín Peris, E. (dir.); y otros (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*, Madrid: SGEL. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- Martínez, B. A. (1995). ¿Les enseñamos, aprenden o aprenden a pesar de nosotros? En *Aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 357-369). Granada: Método ediciones.
- Martínez, B. A. (2008). Dificultades y precauciones en la evaluación oral de la lengua. *MarcoELE* [Monografía], 7, 52-69.
- Matsushita, K. (2012). Assessment of the Quality of Learning Through Performance Assessment: Based on the Analysis of Types of Learning Assessment, *京都大学高等教育研究*, 18, 75-113.
- Medgyes, P. (1992). Native or non-native: who's worth more? *ELT journal*, 46(4), 340-349.
- Moussu, L. & Llurda, E. (2008). Non-native English-speaking English Language teachers: History and research. En *Language Teaching* 41(3), (pp.315-348), United Kingdom: Cambridge University Press.
- Paikeday. T. M. (1985). *The Native Speaker Is Dead: An Informal Discussion of a Linguistic Myth with Noam Chomsky and Other Linguists, Philosophers, Psychologists, and Lexic*. Tronto and New York: Paikeday Pub.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI, *Revista de Tecnología Educativa*, XIV (3), 503-523.
- Poehner, M. E. (2008). *Dynamic Assessment: A Vygotskian Approach to Understanding and Promoting L2 Development*. United Kingdom: Springer.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Systems Research and Behavioral Science*, 28(1), 4-13.
- Rámila, D. (2015). Students' preferences regarding native and non-native teachers of English at a university in the French Brittany. *Social and Behavioural Sciences*, 173, 93-97.
- Tanaka, M. (2010). English linguistic dominance and native speaker fallacy in Elementary school English education. *The Journal of Kanda University of International Studies*, 22, 1-29.
- Tsuda, Y. (2011). Speaking against the hegemony of English: Problems, ideologies, and solutions. En T. K. Nakayama y R. T. Halualani, (Ed.), *The handbook of critical intercultural communication*, (pp.248-269). West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Tsagar, D & Banerjee, J. (2016). *Handbook of second language assessment*. Berlin: DGruyter Mouton.

- Van Lier, L. (2007). Action-based teaching, Autonomy and Identity. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1).
- Wiliam, D. (2004). Keeping learning on truck: Integrating assessment with instruction. *30th annual conference of the International Association for Educational Assessment (IAEA)*, Recuperado de: [bhttp://www.dylanwiliam.org/Dylan_Wiliams_website/Papers_files/IAEA%2004%20paper.pdf](http://www.dylanwiliam.org/Dylan_Wiliams_website/Papers_files/IAEA%2004%20paper.pdf)
- Yonekawa Takagi, K. (2015, en prensa). ¿Qué miro yo que ellos no ven? O ¿qué no miro yo que ellos ven? Invitación a una reflexión colectiva sobre las ventajas de los profesores nativos y las de los no nativos de la lengua española en la evaluación de la expresión oral de los alumnos, *Actas de XXVI Congreso Internacional de la ASELE*.

Perfil de la autora

Kazuko Yonekawa Takagi es máster en Ciencias Empresariales (MBA) y máster de Enseñanza del Español para Extranjeros (UNED). Participó, entre otros, en los cursos La enseñanza del español para negocios (Universidad de Granada), y curso de formación de profesores de español impartido por el Instituto Cervantes de Tokio. Actualmente imparte clases en la Universidad de Keio en el campus de *Shonan Fujisawa* (SFC) y en el *Center for Language Education and Research* (CLER) de la Universidad Sofia, además de realizar talleres de español con fines profesionales en varias universidades en Japón.

Abstract

This paper aims to clarify and analyse the current state of assessment practices of oral communication competency in Spanish language education in Japan. In our literature review, we examine two main theoretical areas: (1) studies regarding the role of formative assessment in the development of the oral competence of students and (2) studies related to the question of native and non-native teachers. Our empirical research consisted in a questionnaire survey among 68 native and non-native Spanish language teachers in Japanese universities. The results offer useful implications for both future education of the autonomous language learners and foreign language faculty development.

Keywords

Formative assessment, communicative competency, faculty development, autonomous learner, native and non-native teacher

要旨

本論の目的は、日本の大学のスペイン語教育における口頭表現能力の評価の現状を質問紙調査の結果から把握し、言語の自律的学習者教育との関係から分析することである。分析のための枠組みとして1)外国語の自律的学習者を教育する観点からの形成的評価要件についての先行研究を提示し、2)評価者育成の観点からネイティブ・ノンネイティブ教員に関する先行研究をまとめる。ネイティブ・ノンネイティブ合計68名の口頭表現評価の実態に関する調査票から得られた示唆は、今後の自律的学習者教育、外国語教員養成に有用であると考えられる。

キーワード

形成的評価、自律的学習者、コミュニケーション能力、教員養成、ネイティブ・ノンネイティブ教員

Apéndice

Cuestionario en línea

Q1. ¿En qué momento hace la evaluación de la comunicación oral?
口頭コミュニケーションの評価を、いつ行っていますか。(複数回答可)

Antes de empezar el curso. 学期開始の前に

Al comienzo del curso. コース開始後すぐに

En la mitad del curso. コースの中間に

Al finalizar el curso. コースの最後に

No evaluó la comunicación oral. 評価をしていない

Q2. ¿Para qué finalidad realiza la evaluación de la comunicación oral?
口頭コミュニケーションの評価をどのような目的で行っていますか。(複数回答可)

Para clasificar y formar grupos por niveles. グループ分けやグループ作りのため

Para evaluar el conocimiento previo del alumno. 生徒の前提知識を把握するため

Para otorgar algún certificado de nivel como DELE. DELE試験合格判定のため

Para calificar o para subir o bajar el nivel. 成績評価、レベル判定のため

Para analizar y tenerla en cuenta para la planificación de los próximos cursos. 結果を分析し、次期コースデザインに活用するため

Para analizar datos y dar la retroalimentación para los alumnos. 結果を分析し学習者にフィードバックをするため

No evaluó la comunicación oral. 評価をしていない

Q3. Señale el tipo(s) de descriptor que utiliza para la evaluación de la comunicación oral.
*口頭コミュニケーションの評価の際、以下にあげる評価軸のいずれかを使用していますか。(複数回答可)

Descriptores o escala de referencia propia. 独自に作成した評価軸

Descriptores o escala de referencia elaborada por el centro. 教育機関で統一して作成された評価軸

Descriptores del examen D.E.L.E. DELE試験の評価軸

Ninguno. 使用していない

Q4. ¿Considera necesario utilizar algún parámetro para la evaluación de la comunicación oral?

口頭コミュニケーションの評価の際に、なんらかの評価軸を使用する必要があると考えますか。

Sí. はい No. いいえ

Q5. En el centro donde imparte sus clases, ¿es obligatorio darle al alumno retroalimentación (o *feedback*) tras la evaluación de la comunicación oral?

あなたが教えている機関では、口頭コミュニケーションの評価後、指導のためのフィードバックを生徒にするのは教員の義務ですか？

Sí, es obligatorio informar a los alumnos con comentarios personalizados.

義務であり個人的なコメントをつけてフィードバックをしている。

Sí, es obligatorio informar, pero sin comentarios personalizados.

義務であり、個人的なコメントはつけていないがフィードバックをしている。

No, no es obligatorio. Pero lo practico.

義務ではないが、生徒にフィードバックをしている。

No, no es obligatorio.

結果を生徒に知らせるのは教員の義務ではない。

Q6. ¿Participa o ha participado usted en el diseño de algún descriptor para la evaluación de la comunicación oral en su centro?

クラスを担当している教育機関において、口頭コミュニケーションの評価軸の作成に携わっていますか(携わったことがありますか)。

Sí. はい No. いいえ

Q7. En su opinión, ¿qué importancia tienen las siguientes destrezas? Marque por el orden de importancia de 1 (menos importante) a 5 (más importante). 次の技能のそれぞれについて、1(重要度低)から5(重要度高)を選択してください。

Comprensión auditiva. 聴解

Comprensión lectora. 読解

Expresión oral. 口頭表現

Expresión escrita. 文章表現

Interacción oral. 口頭での相互のやり取り

Q8. Cuando evalúa la comunicación oral, ¿en qué se fija más? Marque por el orden de importancia de 1 (menos) a 5 (más).

口頭コミュニケーションを評価する際につぎの5つの側面にどの程度着目しますか? 1(重要度低)から5(重要度高)を選択してください。

Pronunciación. 発音

Gramática. 文法

Exposición de ideas. 意見の表明

Uso del vocabulario. 語彙

Fluidez. 流暢さ

Q9. En su opinión, ¿qué factores debería tener una evaluación de la comunicación oral efectiva? Marque en el orden de importancia de 1(menos importante) a 5 (muy importante).

口頭コミュニケーションにおいてつぎの要素がどの程度重要だと思われますか? 1(重要度低)から5(重要度高)を選択してください。

Debe ser fiable: es decir, el resultado es justificable para otros profesores.

信頼性があること。結果を他の教員に説明できること。

Debe ser válida: es decir, evalúa la competencia oral del estudiante.

妥当性があること。計測すべき力(口頭コミュニケーション力)を計測していること。

Debe ser auténtica: es decir, lo más parecida posible a una comunicación oral.

真正性があること。評価課題の内容が出来る限り本物に近いものであること。

Debe ser viable: es decir, tiene que ser práctica y realizable.

実行可能性があること。評価自体が実践的で実行できること。

Debe ser útil: es decir, que tenga un impacto positivo en los estudiantes.
有用であること。学習者に良い効果を与えられるものであること。

Q10 ¿Qué grado de subjetividad considera que existe en la evaluación de la comunicación oral

口頭コミュニケーションの評価の結果には、評価者の主観がどの程度含まれるとお考えですか？

Muy alto 非常に含まれる。

Alto かなり含まれる。

Bajoそれほど含まれない。

Muy bajo ほとんど含まれない。

Q11. ¿Cuáles son, en su opinión, los factores que más influyen en el resultado de la evaluación de la comunicación oral? Elija los tres más importantes.

口頭コミュニケーションの評価について、次の中から最も評価結果に影響を与えると考えるものを3つ選んでください。

El material del examen (equipo para grabar, vídeo etc.)

試験に使用する物品(ビデオ、録音機器など)

El estado anímico y condición física del examinador

評価者の体調や気分

La actitud, el aspecto físico y sexo del candidato

生徒の外見、身体的特徴、性別

La espontaneidad y la extraversión del candidato

生徒の積極性や外向性

El conocimiento del examinador sobre la cultura y la lengua japonesa

評価者の日本文化や日本語に対する知識の有無

La duración del examen

評価自体に費やす時間の長さ

El número de candidatos que hay que evaluar

評価しなければならない人数

La relación y afinidad personal entre el candidato y el examinador

評価者と生徒の個人的な関係性や相性

Las condiciones externas (aula, clima, horario)

教室の設備・空調、時間帯などの要素

Q12. En su centro, ¿la evaluación de la comunicación oral es realizada exclusivamente por profesores hispanohablantes?

勤務先の教育機関において、口頭コミュニケーションの評価は、スペイン語を母語とする教員だけが行っている。

Sí はい No いいえ

Q13. ¿Considera que la evaluación de la comunicación oral debe ser un trabajo exclusivo de profesores nativos hispanohablantes?

口頭コミュニケーションの評価は、スペイン語を母語とする教員によってのみ行われるべきだとお考えですか。

Sí, debe ser. はい。そうあるべきだ。

Sí, es deseable. はい。できればそのほうが良い。

No. いいえ。そうは思わない。

Q14. ¿Cuántos años de experiencia tiene en la enseñanza de español?

スペイン語教育でのご経験年数

menos de 4 años 4年以下

entre 5 y 10 años 5年から10年

más de 10 años 10年以上

Q15. ¿Cuál es su título académico?

学位について

Licenciado(a) 学卒

Máster 修士

Doctor(a) 博士

Q16. ¿Cuál es su lengua materna?

母語について

Español スペイン語

Japonés 日本語

Otras lenguas en los países hispánicos その他スペイン語圏の言語

Otra 上記以外

Q17. ¿Tiene alguna formación específica para la enseñanza de español?

スペイン語教授法分野の学位について

Sí, un doctorado. スペイン語教授法博士

Sí, un máster. スペイン語教授法修士

Sí, un curso de formación impartido por la universidad, el Instituto Cervantes o equivalentes.

大学、インストゥート・セルバンテス、もしくは同等の教員養成講座終了。

Ninguna de español, pero sí, de otras lenguas. (Ej. TESOL)

スペイン語では取得していないが他の言語の教授法の専門学位を取得

No. なし

Q18. ¿En qué tipo de institución trabaja? (Elija donde imparta más clases.)

どのような教育機関でスペイン語のクラスをご担当されていますか。(ご担当クラス数の一番多い場所)

Universidad con departamento de español スペイン語学部学科のある大学

Universidad sin departamento de español スペイン語学部のない大学(第二外国語)

Instituto Cervantes (インスティトゥート・セルバンテス)

Academia de idiomas (語学学校)

Instituto o colégio (高校、中学校)

Q19. Si lo desea, puede escribir a continuación algún comentario adicional acerca de la evaluación de la comunicación oral.

口頭コミュニケーションの評価に関するコメントがございましたらどうぞご記入ください。