LA EVALUACIÓN DE LAS DESTREZAS ORALES: PERSPECTIVAS NORTEAMERICANAS

Judith E. Liskin-Gasparro

Universidad de Iowa

1. Presentación

Gracias a la invitación de ASELE, tengo el gran placer de compartir con ustedes en esta mañana unas reflexiones sobre uno de mis temas favoritos: la evaluación de las destrezas orales (DO) en español como lengua extranjera (ELE), centrándome en el contexto norteamericano en el que llevo más de 25 años trabajando como profesora de lengua española, diseñadora de exámenes e investigadora en el campo de la adquisición de segundas lenguas.

Si me permiten compartir una observación personal antes de comenzar, me di cuenta al hacer los preparativos para esta modesta ponencia que me había metido en una situación sumamente irónica. Es que me encuentro en la complicada situación de presentar el tema de evaluación al mismo tiempo que, inevitablemente, me siento evaluada por todos ustedes. Es decir, como hablante de ELE, hablar por una hora en mi lengua extranjera delante de un grupo de profesores expertos y mayormente nativos de ese idioma, seguramente es la evaluación de DO en una segunda lengua más dura que pudiera haberme propuesto. Pero aquí estoy. Ojalá que mis observaciones y reflexiones sobre el impacto pedagógico del sistema de evaluación de las DO que más se usa en los Estados Unidos compensen las deficiencias lingüísticas, que seguramente se manifestarán durante el tiempo que vamos a compartir.

Centro Virtual Cervantes

2. Orientación histórica

Sería bueno comenzar con una vista histórica de la evaluación de las lenguas extranjeras en los Estados Unidos. En los últimos 50 años parece que ha habido una lucha constante entre dos enfoques. Por una parte, partimos del deseo de identificar lo que queremos decir por *competencia en una segunda lengua*. Es decir, ¿qué significa hablar bien, o escribir o leer bien en una segunda lengua en relación con situaciones y actividades reales? Y es más, ¿cómo captamos esa competencia en una evaluación formal? Como es de esperar, las muestras de lenguaje auténtico son complejas y algo desordenadas, con tantas versiones como muestras, y por eso difíciles de calificar de forma estándar. Lo que tienen de bueno estos tipos de evaluación, por supuesto, es que reflejan bien las habilidades, conocimientos y estrategias que contribuyen a lo que denominamos *competencia*. Y, como consecuencia, ofrecen una predicción bastante acertada del éxito que tendrán los alumnos al salir del aula y ponerse a hablar en el mundo real.

Por otra parte, ha existido también el deseo de crear exámenes ordenados y completos que midan el conocimiento de los alumnos, reflejando principalmente lo que hayan aprendido en sus cursos. Según esta perspectiva, el valor de la evaluación recae en cubrir amplia y detalladamente los aspectos principales incluidos en el programa de estudio. Cuando se trata de conocimientos específicos se pueden construir evaluaciones que consten de preguntas de una sola respuesta correcta, sean éstas de selección múltiple o de respuesta breve producida por el alumno. Desde luego, la gran ventaja de este tipo de evaluación recae en su eficacia. En el tiempo que lleva administrar una prueba oral como una entrevista, una presentación oral, o aun una interacción de grupos pequeños, y calificarla para un grupo de 30 alumnos, se puede administrar y calificar electrónicamente un examen de comprensión de lectura y conocimiento de gramática y vocabulario a miles de alumnos.

Así es, la tensión constante que experimentamos en el campo de la evaluación, que se puede resumir en la gráfica a continuación:

Centro Virtual Cervantes

Figura 1: Conocimiento vs. Competencia



Por un lado vemos las ventajas de las evaluaciones del conocimiento: la eficacia en administrar y calificarlas, la fiabilidad de los resultados y la satisfacción que nos da como profesores saber que nuestros alumnos tienen que responsabilizarse de aprender el material de los cursos que les impartimos. Por otro lado, vemos las ventajas de las evaluaciones de la competencia: la relación directa entre el examen y el uso de la lengua fuera del ámbito académico y la integración de conocimientos, habilidades y estrategias asimilados por los alumnos. Ambos enfoques de la evaluación tienen también sus desventajas fuertes. Como en todo aspecto de la vida, las decisiones que hay que tomar en la evaluación de segundas lenguas nos obligan a renunciar algo a cambio de otra cosa. Igual que en la confección de la ropa, también en la confección de los exámenes nos controla la moda del momento. En la historia reciente de la evaluación en Estados Unidos nos hemos sometido a uno y otro tipo de examen, de acuerdo con la tendencia educativa del momento, o aun con las diversas exigencias políticas del gobierno del país.

3. La evaluación en un contexto pedagógico comunicativo

Afortunadamente, a pesar de los cambios de moda en la educación en Estados Unidos en general, en los últimos 25 años ha habido un cambio duradero en el enfoque que se da a la enseñanza de las lenguas extranjeras. La comunidad académica, reconociendo la gran discrepancia que había entre lo que los alumnos aprendían en un programa académico de lengua extranjera, aun después de varios años de estudio, y las necesidades lingüísticas de la sociedad norteamericana, debido a su creciente población de habitantes hispanohablantes, ha realizado grandes esfuerzos para redefinir las metas del estudio de las lenguas extranjeras. El enfoque actual, que se basa en la habilidad práctica de utilizar el idioma, ha sido poderoso y duradero, a pesar de la

Centro Virtual Cervantes

presión de la última década en Estados Unidos para optar por exámenes estándar del tipo que se ha explicado anteriormente (Swender, 2001).

Este proyecto pedagógico para promover la competencia comunicativa en la enseñanza de las lenguas extranjeras nos ha llevado también a un interés cada vez mayor por desarrollar formas de evaluación que se basen en la habilidad práctica de utilizar el idioma; o sea, formas de evaluación cuyos resultados indiquen lo que el individuo puede realizar en el mundo real con su habilidad lingüística.

3.1. El proyecto de ACTFL

El proyecto de evaluación de habilidad práctica en una segunda lengua que más influencia ha tenido en Estados Unidos es el proyecto de la organización ACTFL, *American Council on the Teaching of Foreign Languages*. El proyecto empezó hace 25 años con la introducción en la comunidad académica de las normas generales de ACTFL sobre capacidad lingüística, o *ACTFL Proficiency Guidelines* y, al mismo tiempo, la introducción de la entrevista de competencia oral, la *Oral Proficiency Interview* (OPI), para determinar la capacidad lingüística oral de los individuos. De las Normas generales de ACTFL se derivó la Escala de ACTFL, que se usa para calificar las muestras del habla que resultan de la entrevista. Las Normas generales de ACTFL, basadas en las descripciones de la habilidad lingüística y desarrolladas por el gobierno de Estados Unidos a partir de los años 50 del último siglo, definen lo que una persona puede o no puede hacer con una lengua, sin considerar dónde, cuándo o cómo la haya aprendido (Liskin-Gasparro, 2003). La Escala de calificaciones de ACTFL se basa en la jerarquía de funciones globales que el hablante debe cumplir. Consta de cuatro niveles principales de actuación lingüística, que son: Principiante, Intermedio, Avanzado y Superior. Los rasgos principales de esos cuatro niveles se presentan en la Tabla 1.

Centro Virtual Cervantes

Tabla 1: Normas generales de ACTFL (1999)

Nivel	*Habilidades*
Superior	- Participar cabal y efectivamente en conversaciones sobre temas de interés profesional y/o académico. - Plantear razonamientos estructurados a fin de expresar y respaldar opiniones, y formular hipótesis eficaces recurriendo al uso de discursos extendidos. - Discurrir sobre temas concretos y abstractos. - Tratar situaciones lingüísticamente poco comunes. - Mantener un grado elevado de precisión lingüística. - Cumplir con las exigencias lingüísticas de la vida profesional y/o académica.
Avanzado	- Participar activamente en conversaciones sobre temas de interés público y personal abordándolos de manera concreta. - Narrar y describir con buen control del aspecto temporal. - Tratar con eficacia complicaciones lingüísticas inesperadas usando estrategias comunicativas. - Mantener en pie la comunicación recurriendo al uso de discursos entrelazados con extensión y sustancia propias del párrafo. - Cumplir con las exigencias de las situaciones que se presentan en el trabajo y/o la escuela.
Intermedio	- Participar en conversaciones sencillas sobre temas predecibles y cotidianos. - Hacer preguntas y responderlas. - Iniciar, mantener en pie, y concluir intercambios comunicativos básicos sin complicación. - Transmitir información personal en oraciones aisladas y/o series de oraciones. - Cumplir con las exigencias personales y sociales sencillas a fin de poder sobrevivir en un país donde se habla el idioma en cuestión.
Principiante	- Responder preguntas sencillas. - Recurrir al uso de palabras aisladas y conjuntos de palabras memorizadas. - Transmitir mensajes con significado mínimo.

Centro Virtual Cervantes

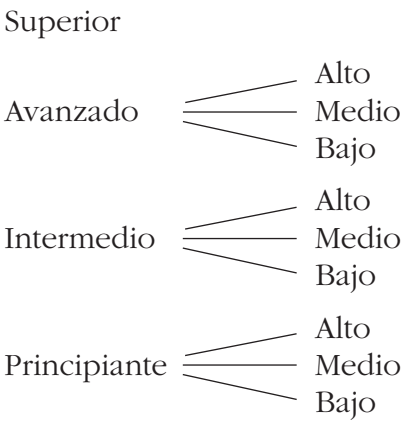
A continuación se resumen las características principales de cada uno de los niveles, partiendo del comienzo del proceso de aprender una segunda lengua.

Los hablantes del nivel Principiante se limitan a producir palabras y frases aisladas. Todavía les falta la capacidad de comunicación autónoma. Pueden responder a preguntas sencillas y dar información personal básica, siempre y cuando se trate de temas conocidos y vocabulario memorizado. Los hablantes del nivel Intermedio ya tienen cierta capacidad comunicativa autónoma. Pueden participar en conversaciones sencillas, pedir y dar información sobre temas conocidos y su discurso puede extenderse a oraciones o series de oraciones. Además, pueden iniciar y llevar a cabo interacciones sencillas de la vida diaria; por ejemplo, arreglar una cita con un profesor o realizar compras en una tienda o en una taquilla. En el nivel Avanzado los hablantes ya pueden participar en conversaciones sobre diversos temas. Pueden sostener el discurso más largo y entrelazado, como se requiere para narrar un evento, describir una escena o explicar un proceso. Salen del marco temporal del presente; hablan ya en pasado y futuro, controlando bastante bien la sintaxis y morfología de los verbos. Finalmente, con el nivel Superior, al que llegan muy pocos hablantes de una segunda lengua, se puede participar en conversaciones y también en reuniones y presentaciones formales, sobre temas tanto generales como profesionales o controvertidos. Los hablantes de este nivel se expresan con soltura y sofisticación ofreciendo y defendiendo sus opiniones y respondiendo a razonamientos contrarios. Mantienen un alto grado de precisión lingüística y cometen errores sólo ocasionalmente o en las estructuras complejas y de poco uso.

Para evaluar la capacidad lingüística, además de las funciones globales que se acaban de ver, también se usan otros criterios de evaluación: el contexto y contenido, la precisión y el tipo de texto. La escala de calificaciones parte de la suposición de que la facilidad de expresión lingüística crece exponencialmente y de que cada nivel engloba todos los demás niveles más bajos. Con la excepción del nivel Superior, cada uno de los niveles principales de la escala está dividido en sub-niveles internos, denominados Alto, Medio y Bajo. Estas divisiones resultan en diez puntos de la escala de calificaciones de ACTFL en total, como se puede ver en la Figura 2. O sea, empezando con el punto más bajo de la escala, las calificaciones posibles son Principiante Bajo, Principiante Medio, Principiante Alto, Intermedio Bajo, Intermedio Medio, etc.

Centro Virtual Cervantes

Figura 2: Escala de calificaciones de ACTFL



La entrevista para determinar la capacidad de expresión oral de ACTFL, la OPI, es un procedimiento normalizado que sirve para evaluar de manera global la habilidad funcional que una persona posee al hablar. Es decir, la OPI mide holísticamente la producción lingüística a través de la determinación de los patrones de puntos fuertes y débiles. También establece el nivel de habilidad funcional con la que el hablante es capaz de desenvolverse con consistencia, además de las limitaciones evidentes que el entrevistado posee dentro de la franja más alta de esa habilidad. Esto quiere decir que la OPI es un método de pruebas que mide la habilidad de hablar un idioma de acuerdo con su capacidad para cumplir con ciertas funciones lingüísticas, no en comparación con la capacidad que posee otra persona. Se determinan los niveles de acuerdo con los criterios de cada uno de los diez niveles de capacidad lingüística descritos en las *Normas generales de ACTFL sobre capacidad de expresión oral* (ACTFL, 1988; Swender, 2001).

Esta descripción se parece en muchos aspectos a las evaluaciones que se usan en la Unión Europea y en otras partes del mundo para medir la capacidad de expresión oral de los hablantes de segundas lenguas. Me imagino también que los que se ocupan de la evaluación de las DO en otros países se han enfrentado con los mismos retos y los mismos obstáculos que hemos experimentado en los Estados Unidos para explotar en el aula el potencial de estas evaluaciones y, sobre todo, el potencial de ver el aprendizaje de una lengua como desarrollo continuo de ciertas habilidades en la expresión oral.

Centro Virtual Cervantes

3.2. Las aplicaciones pedagógicas del proyecto de ACTFL

Tras haber trabajado más de 25 años con la OPI, he escuchado muestras de habla de cientos, si no miles, de hablantes no nativos del español, en todos los niveles de la escala de ACTFL. A partir de esta riqueza de datos he ido desarrollando unas ideas de cómo trasladar al contexto pedagógico lo que los alumnos revelan en la OPI acerca de su proceso de adquirir el español oral. La cuestión pedagógica que nos enfrenta es la siguiente: ¿Qué podemos hacer en el aula para que haya mayor correspondencia entre el material que impartimos y el nivel actual de competencia de nuestros alumnos? Es más, ¿cómo podríamos empujarlos hacia el próximo nivel de la escala de ACTFL?

En primer lugar, hay que señalar que no se trata de una aplicación directa de la entrevista de ACTFL al contexto pedagógico para ponernos a medir la competencia oral de los alumnos en nuestras nuestros programas. Las razones son de índole tanto práctica como teórica, basadas en la naturaleza de la entrevista y de la escala según la que se califica. En términos prácticos no es factible, ya que la administración y calificación de este tipo de evaluación lleva muchísimo tiempo. En segundo lugar, aunque se tuvieran el tiempo y el personal suficientes para llevar a cabo las entrevistas, las calificaciones no cambiarían mucho en un curso normal de 15 semanas. Por comunicativos que sean los cursos, por mucho que se trate de organizar las lecciones para que los alumnos hablen mucho en clase, en un curso normal el progreso que realizan los alumnos no es tan grande como para reflejarse en la escala de ACTFL. Es que la distancia entre un nivel y otro es muy grande, y aun más cuando los alumnos ya pueden defenderse un poco. Sin embargo, como evaluación directa de los alumnos de ELE, hay contextos en que la entrevista sí vale la pena, a pesar del tiempo y energía que requiere, algunos de los cuales se exponen a continuación.

a) *Evaluar los resultados globales de un programa de estudio académico.* En los Estados Unidos están pidiendo cada vez más que se evalúe lo que aprenden los alumnos que hacen la carrera en español. Las preguntas principales son las siguientes: ¿Cómo se expresan oralmente? ¿Son capaces de participar activamente en una conversación? ¿De hablar sobre temas abstractos? ¿De explicar procesos y dar instrucciones? ¿Cómo se expresan por escrito? ¿Pueden exponer un punto de vista y defender su perspectiva con argumentos bien desarrollados? Sus análisis de textos literarios, ¿revelan conocimiento de los movimientos literarios? ¿De la relación entre un texto y su contexto histórico? A pesar de

Centro Virtual Cervantes

ser preguntas básicas, son difíciles de contestar porque los profesores suelen concentrarnos en nuestra materia, no en el panorama grande de la acumulación e integración de conocimientos y habilidades. Y es evidente, como parte de cualquier proyecto de evaluación de programas académicos, la importancia de medir la competencia de la expresión oral de una muestra de los alumnos. Para tal propósito, la OPI es la herramienta más universalmente conocida y aceptada en el contexto académico estadounidense.

b) *Ayudar a los profesores a determinar si sus objetivos son adecuados al nivel de la mayoría de los alumnos.* Es decir, si corresponden con su nivel de competencia actual. Por mi experiencia, el material de los libros de texto avanza a una velocidad poco realista si tenemos en cuenta lo que los alumnos pueden asimilar y usar. En los cursos de español en mi universidad, por ejemplo, hay alumnos en el cuarto curso, es decir, los que estudian el español desde hace tres o cuatro años, o más, que en términos de la escala de ACTFL están en el nivel Principiante Medio o Principiante Alto. Sin embargo, el libro de texto para este curso no toca textos, tareas ni temas correspondientes al nivel Principiante, siendo éstos propios de los cursos anteriores. Y si en el cuarto curso se trabaja con narraciones en pasado (exigiéndoles por lo menos algún manejo del pretérito e imperfecto y del discurso más allá de las oraciones sencillas), es evidente que no lo podrán hacer. Claro está, a los profesores de español, no les hace falta ninguna evaluación formal para saber que los alumnos hablan menos y saben menos que lo que deberían saber, o de lo que los profesores quisieran que supieran. Pero el valor de la OPI en esta situación es que da información específica acerca de su competencia en expresión oral. Dicha información podrá ser de gran utilidad en el proceso de asesoramiento sobre las expectativas y en los cambios que hagan falta implementar.

c) *Evaluar el impacto de una experiencia intensiva de aprendizaje de la segunda lengua, como es estudiar en el extranjero.* En un semestre o, mejor, en un año, el alumno que aproveche las muchas oportunidades lingüísticas de tal experiencia podrá progresar mucho. Hemos visto que es muy posible pasar del nivel Intermedio al nivel Avanzado en la Escala de ACTFL en un semestre, siempre y cuando el alumno se aleje de la primera lengua y se dedique a vivir la experiencia plenamente.

Centro Virtual Cervantes

d) *Evaluar las DO para fines profesionales de varios tipos.* Por ejemplo, en la educación pública estadounidense varios estados usan ahora la OPI, o una variante de dicha entrevista, como examen de certificación para los profesores de lengua extranjera. Algunos municipios y negocios que quieren contratar a personal bilingüe usan la OPI para evaluar la competencia de la expresión oral de los que declaran ser bilingües. Finalmente, en las cartas de recomendación y los formularios que me traen los alumnos que esperan estudiar en el extranjero, sobre todo cuando se trata de matricularse en cursos universitarios del lugar, no en cursos para extranjeros, es sumamente útil poder hacerles una OPI no oficial. Así, puedo explicar en términos claros para el que no es especialista en el tema lo bien que habla el individuo, qué funciones comunicativas podrá realizar y en qué contextos podrá defenderse y con qué grado de comprensibilidad y aceptabilidad. Para resumir lo anteriormente dicho, en realidad son relativamente pocos los usos directos de la OPI y de la escala de ACTFL en el contexto académico estadounidense. En cambio, cuando se trata del uso indirecto, de las conexiones que se pueden hacer entre la escala de competencia de expresión oral y sus posibles aplicaciones pedagógicas, hay una abundancia de posibilidades tanto creativas como productivas. De éstas, trataremos de dos áreas que, con la perspectiva sobre la habilidad de expresión oral que hemos ido adquiriendo en nuestra experiencia con la escala de ACTFL y la OPI, nos ayudan a explotar el potencial comunicativo de la instrucción formal del aula.

e) *Establecer metas adecuadas.* El primer tema, quizás el más importante, trata de la decisión sobre cuánto podemos esperar que aprendan nuestros alumnos, cómo estructuraremos nuestras lecciones y qué enfoque adoptaremos para enseñar gramática. Todo profesor es consciente de la falta de conexión directa entre lo que se enseña en clase, lo que los alumnos aprenden (lo que pueden demostrar en una prueba) y lo que pueden hacer con lo que han aprendido en un contexto diferente del salón de clase. Una gran parte de lo que se intenta hacer en clase no llega a los destinatarios. Cuando se les hace una OPI, es chocante ver todo lo que no pueden hacer, a pesar de que lo hayan visto en sus cursos. Al considerar este fenómeno, las cuestiones subyacentes son las siguientes: (a) ¿Qué papel juega la instrucción formal en la adquisición de una segunda lengua? ¿Cómo se relaciona la instrucción formal con los procesos universales del aprendizaje de una segunda lengua? (b) Y

Centro Virtual Cervantes

> ¿hasta qué punto podemos afectar el proceso de adquisición de una lengua con el orden en que presentamos los temas de gramática, por ejemplo, o con la forma de enseñarlos?

Tanto la jerarquía de habilidades en la escala de ACTFL como los rasgos del habla de los hablantes de español de lengua extranjera que se observan en las OPI, nos pueden ayudar a comprender de forma más profunda la relación entre nuestro trabajo con ellos en el aula y sus procesos cognitivos en la adquisición de la segunda lengua. Hablando en términos generales, y sin entrar en los muchos detalles que habría que abarcar en una ponencia de índole más técnicamente lingüística que ésta, se puede decir que la evidencia de la investigación en el campo de la adquisición de segundas lenguas indica que la instrucción formal no afecta a la ruta de adquisición; es decir, al orden en que se adquieren los elementos de una lengua. Pero la instrucción formal sí puede afectar a la velocidad de dicho proceso (Ellis, 2001; Mitchell, 2000; Norris & Ortega, 2000, 2001; etc.). Como profesores, este hecho nos debería animar bastante. Si los alumnos no aprenden algo que ven en el aula, a pesar de nuestras lecciones tan elegantemente diseñadas y presentadas, no es necesariamente una señal de que no estén trabajando lo suficiente, ni que nosotros no hayamos alcanzado la perfección didáctica. Es muy posible que ese tema no se aprende bien porque los alumnos simplemente no están cognitivamente listos para asimilarlo. Como se puede ver en las OPI, para algunos aspectos de la sintaxis los alumnos tardan muchos años en controlarlos bien.

De las muchas impresiones de los entrevistadores de OPI, y también según los resultados de la investigación en la adquisición de segundas lenguas, se ha podido articular una secuencia de habilidades y sus recomendaciones pedagógicas, expuestas en la Tabla 2. En ésta se incluyen los niveles Principiante, Intermedio y Avanzado, aunque a continuación se comentan solamente los niveles Principiante e Intermedio, ya que la mayor parte de los cursos básicos de ELE no llegan más allá de estos niveles.

Centro Virtual Cervantes

Tabla 2: Niveles de competencia y recomendaciones pedagógicas

Nivel	*Rasgos de competencia*	*Recomendaciones pedagógicas*
Principiante	- Usa lenguaje formulario - Produce palabras aisladas y conjuntos de palabras memorizadas (*chunks*)	- Mucho vocabulario - Rutinas de conversación
Inermedio	- Participa en conversaciones sencillas - Inicia, mantiene en pie y concluye intercambios comunicativos básicos - Produce oraciones aisladas y/o series de oraciones para transmitir información de índole personal	- Muchas actividades centradas en el alumno - Oportunidades de negociar significados (producir *output* comprensible) - Hablar extensamente
Avanzado	- Participa activamente en conversaciones sobre temas de interés público y personal - Narra y describe en los más importantes marcos temporales con buen control del aspecto temporal - Mantiene en pie la comunicación usando discursos entrelazados y extensos	- Muchas actividades que requieren producción de discurso coherente (debates, comparaciones) - Oportunidades de hablar y escribir sobre el pasado

Todo aprendiz de una segunda lengua empieza desde cero. De aquí accede al nivel Principiante. Para explotar al máximo la capacidad del nivel Principiante el aprendiz tendrá que acumular un repertorio de frases formularias (*chunks*) o grupos de palabras que como unidad se refieren a un solo objeto o tienen una sola función, sin la necesidad ni la habilidad de separar las palabras o analizar su morfología. Estas *chunks*, o unidades de significado,

Centro Virtual Cervantes

son fundamentales en el habla del nivel Principiante; son la base de una comunicación muy sencilla y sirven de introducción a la comunicación autónoma que seguirá en los próximos niveles. Efectivamente, se piensa que aun los hablantes más avanzados siguen dependiendo de estos bloques de significado, creando así más espacio cognitivo para concentrarse en los elementos del discurso que necesitan de una mayor atención. En el aula, la implicación principal de esta observación es que los aprendices a este nivel se benefician de mucho material léxico, es decir, de mucho vocabulario y muchas frases sencillas cuyo elemento léxico principal puede sustituirse por otra palabra para que puedan expresarse. También necesitan practicar las rutinas de la conversación, recuperar las palabras y frases que sepan, decirlas con confianza y turnarse, a pesar de muchos huecos e incertidumbres.

Para explotar al máximo la capacidad del nivel Intermedio, el aprendiz tendrá que producir oraciones completas y, aun más, grupos de oraciones para expresarse. Tanto las investigaciones recientes en la adquisición de segundas lenguas como la experiencia docente nos dicen que además del *input* comprensible, a partir del nivel Intermedio es también imprescindible tener abundantes oportunidades de ejercer un *output* comprensible (Swain, 1985). Es decir, la capacidad comunicativa progresa precisamente por medio del proceso de aprovecharse de todos los recursos lingüísticos que uno posee para expresarse de forma comprensible con el interlocutor; así, el *input* y el *output*, o sea, la comprensión, la producción y la interacción, funcionan en colaboración con el avance del aprendizaje. A partir del nivel Intermedio, en las interacciones comunicativas los procesos cognitivos de la adquisición de la segunda lengua son cada vez más activos, y al surgir elementos problemáticos, el cerebro se aplica a recorrer el conocimiento y la experiencia comunicativa en busca de una solución.

En el aula, los alumnos cuya habilidad de expresión oral está en el nivel Intermedio se benefician de muchas oportunidades de hablar extensamente que hacen surgir los problemas inevitables que el alumno tiene que llegar a resolver y que conllevan la necesidad de negociar significados con otros alumnos. Para conseguir este objetivo tendremos que reorganizar la dinámica del aula, dedicando la mayor parte del tiempo a actividades en pareja y grupos pequeños, para que los alumnos tengan que completar tareas estructuradas que requieran la participación de todos y también que se entiendan unos con otros. El papel del profesor en el aula descentralizada es sobre todo el de diseñador de lecciones y de actividades. Entre las muchas decisiones que hay que

Centro Virtual Cervantes

tomar al planear y llevar a cabo nuestras lecciones está la siguiente: ¿Cuál es mi papel como profesor? ¿Qué debería hacer yo antes de la clase y durante la misma?

En su libro de didáctica, *Making Communicative Language Teaching Happen* (2003), Lee y VanPatten proponen tres papeles o posturas pedagógicas que el profesor puede adoptar. Los papeles son los de Atlas, de Arquitecto y de Facilitador. En el curso de didáctica de segundas lenguas que dicto en mi universidad para los estudiantes graduados que comienzan su carrera como maestros de ELE me encanta verles considerar por primera vez su posición en el aula. Claro está, todos se identifican con el papel de Atlas, del profesor que, como el titán de la mitología griega, carga la tierra sobre sus hombros o, en este caso, la responsabilidad de lo que aprenden sus alumnos, haciendo todo el esfuerzo, todo el trabajo en el aula. Mis estudiantes pasan todo el curso desarrollando su papel como Arquitectos y Facilitadores: Arquitectos que diseñan las tareas y otras actividades que promueven la interacción y el aprendizaje; y luego Facilitadores, que están a la disposición de los alumnos para responder a preguntas y proveerles de ayuda cuando sea necesario. Tratan de dejar de lado el papel de Atlas para que sus alumnos no dependan tanto de ellos cuando les falte una palabra o cuando duden de algo que acaben de decir.

En Estados Unidos la gran mayoría de los alumnos de ELE se quedan en el nivel Intermedio, a menos que hayan estudiado en el extranjero. Por mucho que queremos empujarlos a controlar las funciones y la gramática de los niveles Avanzado y Superior de la escala de ACTFL, se han documentado relativamente pocos casos de alumnos de español que pasen el umbral del nivel Intermedio al nivel Avanzado si se limitan solamente a la instrucción formal del aula. De ahí mi propuesta de que nos dediquemos a ayudarles a dominar bien las funciones comunicativas y las herramientas lingüísticas del nivel Intermedio.

Ya que he hablado de las posibles maneras de reorientar nuestro enfoque pedagógico de acuerdo con la escala de ACTFL. Quisiera referirme brevemente a una aplicación de la OPI, esto es, a lo que se puede utilizar de la OPI formal en una actividad pedagógica que todos practicamos: la evaluación de las DO en el aula. Como ya hemos visto, en términos prácticos no es posible armar un sistema de evaluación en el aula que incluya entrevistas largas profesor-alumno, porque no las terminaríamos nunca. Pero algunos conceptos subyacentes de la OPI sí pueden trasladarse a las evaluaciones de las DO del aula. Una evaluación de las DO que procure combinar el conocimiento, la

Centro Virtual Cervantes

habilidad y las estrategias que los alumnos han acumulado y asimilado se caracteriza por los siguientes rasgos, presentados en la Tabla 3 y explicados luego.

Tabla 3: Rasgos de OPI y su aplicación a la evaluación de DO

Rasgos de OPI	*Aplicación para la evaluación de DO*
- Hacer hincapié en tareas (funciones), no en gramática	- Procurar que los alumnos usen su conocimiento en contextos variados - La gramática es una herramienta, no el producto final
- El entrevistado se expresa en discurso extenso	- Procurar que los alumnos adquieran la capacidad de auto-expresión - La producción más allá de oraciones aisladas es imprescindible para pasar del nivel Principiante al nivel Intermedio
- Comprobar lo que el entrevistado puede hacer y lo que no puede hacer	- Centrarnos en el nivel actual de competencia (lo que el alumno puede hacer) - En la calificación, poner énfasis en una comunicación exitosa, en la cantidad, en el esfuerzo y entusiasmo

Prioridad: tarea. Al diseñar la evaluación, le daremos prioridad al concepto de tarea o función comunicativa, más allá de cuestiones de precisión lingüística. En la evaluación los alumnos tendrán que cumplir alguna función comunicativa. La escala de calificación se basará en el éxito comunicativo, más que en el número de formas lingüísticas correctas o no correctas.

Prioridad: cantidad. En la evaluación los alumnos tendrán que hablar extensamente, con exposiciones tan largas como sea posible para su nivel. Las observaciones de las clases de lengua extranjera que se han documentado (y

Centro Virtual Cervantes

estas observaciones se han llevado a cabo a todos los niveles, desde cursos básicos a los avanzados) revelan que, en las interacciones entre profesor y alumnos, éstos producen muy poco casi siempre, responden con oraciones breves o frases incompletas. Y si queremos que sigan progresando en su habilidad de expresión oral es imprescindible que los contextos de las evaluaciones creen la necesidad de hablar extensamente, de aportar detalles, de explicar situaciones, de hacer comparaciones, siempre premiándoles la cantidad, además de la calidad, de lo que digan.

Prioridad: nivel. Al diseñar la evaluación de destreza oral hay que prestar atención al grado de dificultad. En la evaluación en general se acepta que habrá partes difíciles, sólo dentro del alcance de los alumnos más dotados. La OPI está estructurada de la misma manera. Consta de cuatro fases; en una de las fases, que se denomina la comprobación de nivel, el entrevistador determina el nivel de competencia actual del entrevistado y se detiene aquí, planteando temas variados para que el entrevistado se comunique con fluidez y precisión. En la fase siguiente, que se conoce como el sondeo, el entrevistador sube de nivel para ver si la competencia del entrevistado resiste el reto de cumplir con funciones más complejas con el mismo grado de fluidez y precisión. En una OPI bien hecha al llegar a la etapa de los sondeos la actuación del entrevistado sufrirá lo que se denomina un colapso lingüístico; es decir, será evidente que no puede expresarse bien. Se comprende en la OPI que este proceso de sacar muestras de lo que el entrevistado no puede hacer, además de lo que sí puede hacer, es un componente imprescindible para determinar el nivel correcto de su habilidad. Pero en las evaluaciones orales del aula es más recomendable que el profesor se quede en la primera de estas fases, en la comprobación de nivel. Evidentemente, una meta de todo profesor es animar a los alumnos para que hablen sin miedo y para que vayan desarrollando su seguridad en la habilidad. La timidez y la reticencia son los enemigos de las evaluaciones de las DO, porque si los alumnos no hablan, no tenemos en qué basar la calificación. Lógicamente, para que hablen, las tareas, contextos y temas de las evaluaciones orales tienen que estar dentro de su alcance.

En la OPI, se usa un sistema de calificación holística, basada en la función comunicativa, la gama de contextos y temas que maneja el entrevistado, la precisión de los elementos lingüísticos y la extensión del discurso. Lo más relevante, y quizás innovador, para las evaluaciones de aula son las dos nociones de la extensión del discurso la responsabilidad que asume el entrevistado en la OPI por su expresión oral, sin ayudas ni pistas de parte del entrevista-

Centro Virtual Cervantes

dor. En las evaluaciones orales del aula estas nociones se las podrá incorporar al sistema de calificación al asignar cierto peso a los factores: a) cantidad; b) esfuerzo y entusiasmo para hablar. Así, el profesor se asegura de premiar al alumno por los comportamientos comunicativos que, a lo largo, contribuyen más a la competencia oral en los niveles más altos.

Finalmente, es necesario reconocer el carácter sumamente intensivo de las evaluaciones de las DO, tanto de administrarlas como de calificarlas. Afortunadamente, las evaluaciones que se llevan a cabo por parejas o en grupos pequeños conllevan beneficios tanto prácticos como filosóficos. Para los alumnos hablar con otros alumnos les provee un contexto más realista. Dos alumnos juntos hablarán más y se sentirán menos intimidados que si estuvieran hablando por separado con el profesor. La interacción alumno-alumno proporciona oportunidades para resolver problemas léxicos, negociar significados y experimentar el ritmo natural de la conversación. Para el profesor es evidente que en un grupo de 20 alumnos la eficacia, en términos de tiempo, de evaluar a dos o tres alumnos a la vez es enorme.

En el programa de español básico en mi universidad muchas evaluaciones orales se llevan a cabo en grupos de tres personas. Una evaluación comúnmente utilizada empieza al agrupar a los alumnos en equipos de tres personas. Cada grupo recibe en un sobre un conjunto de cuatro fotos de revista: dos fotos con personas, otra de una escena y la cuarta de un modo de transporte. Todos disponen de diez minutos para crear una historia basada en sus fotos. De acuerdo con las guías tienen que incorporar a su historia narración, descripción y diálogo, y los miembros del grupo tienen que participar de igual forma. A los 10 minutos todos guardan sus fotos en el sobre y los grupos se turnan para representar su historia. Cada representación dura unos cinco minutos. A veces, se incorpora una fase para responder preguntas de los compañeros, que forman el público. El profesor dispone de una hoja de calificación sencilla, una por grupo. Tiene la lista de los rasgos de la actuación que va a evaluar; por ejemplo, cantidad de habla en total, variedad léxica, precisión gramatical (en unas estructuras meta, de acuerdo con el curso), fluidez, creatividad, entusiasmo y distribución del tiempo entre los miembros del grupo. Cada rasgo tiene su escala y el profesor va escuchando y evaluando durante cada actuación. El resultado es un evento comunicativo, espontáneo, colaborador y totalmente centrado en el alumno.

Centro Virtual Cervantes

4. Conclusión: una aplicación demasiado directa

He dicho anteriormente que hay relativamente pocas aplicaciones directas de la OPI. Pero he descubierto el récord de la primera evaluación de competencia oral en la historia del ser humano. Se encuentra en la *Biblia*, *Libro de los Jueces*, Viejo Testamento, capítulo 12. Se trata de dos pueblos que se están peleando. Es difícil distinguirlos porque se parecen mucho, pero hablan lenguas diferentes. Entonces un genio lingüístico de uno de los bandos diseña una evaluación oral para separar al aliado del enemigo. Así:

> 1 Los hombres de Efraín se reunieron y cruzaron el Jordán hacia el norte, y dijeron a Jefté: ¿Por qué fuiste a hacer guerra contra los hijos de Amón, y no nos llamaste para que fuéramos contigo? Nosotros quemaremos tu casa contigo. 2 Y Jefté les respondió: Yo y mi pueblo teníamos una gran contienda con los hijos de Amón, y cuando os llamé, no me librasteis de sus manos. 3 Viendo, pues, que no me ibais a librar, arriesgué mi vida y crucé contra los hijos de Amón, y el Jehová me los entregó. ¿Por qué, pues, habéis subido hoy contra mí para pelear contra mí? 4 Entonces Jefté reunió a todos los hombres de Galaad y peleó contra Efraín; y los hombres de Galaad derrotaron a Efraín, porque éstos decían: Vosotros sois fugitivos de Efraín, vosotros los galaaditas, en medio de Efraín y en medio de Manasés. 5 Y los galaaditas tomaron los vados del Jordán al lado opuesto de Efraín. Y aconteció que cuando alguno de los fugitivos de Efraín decía: Quiero cruzar, los hombres de Galaad le preguntaban: ¿Eres efrateo? Si él respondía: -No, 6 entonces, le decían: Di, pues, la palabra *Shibolet*; pero él decía *Sibolet*, porque no podía pronunciarla correctamente. Entonces le echaban mano y lo degollaban junto a los vados del Jordán. Y cayeron en aquella ocasión de los de Efraín cuarenta y dos mil.

Cierro, entonces, con una última recomendación pedagógica, que evitemos las evaluaciones tan directas como ésta.

Bibliografía

ACTFL Proficiency Guidelines. Speaking (revised) [en línea] <http://www.actfl.org/files/public/Guidelinesspeak.pdf>

AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES (ACTFL): *Oral Proficiency Interview Tester Training Manual*, Yonkers, NY: ACTFL, 1988.

ELLIS, R. (Ed.): *Form-Focused Instruction and Second Language Learning*, Malden, MA: Blackwell, 2001.

LEE, J. y H. VANPATTEN: *Making Communicative Language Teaching Happen*, Nueva York: McGraw-Hill, 2003.

Centro Virtual Cervantes

LISKIN-GASPARRO, J.: «The *ACTFL Proficiency Guidelines* and the OPI: A Brief History and Analysis of their Survival», *Foreign Language Annals*, 36, Alexandria: ACTFL, 2003, 483-490.

MITCHELL, R.: «Applied Linguistics and Evidence-Based Classroom Practice: The Case for Foreign Language Grammar Pedagogy», *Applied Linguistics*, 21, Oxford: Oxford University Press, 2000, 281-303.

NORRIS, J. y L. ORTEGA: «Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-Analysis», *Language Learning*, 50, Malden, MA: Blackwell, 2000, 417-528.

NORRIS, J. y L. ORTEGA: «Does Type of Instruction Make a Difference? Substantive Findings from a Meta-Analytic Review», *Form-Focused Instruction and Second Language Learning*, Malden, MA: Blackwell, 2001, 157-213.

SWAIN, M.: «Communicative Competence: some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development», *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, MA: Newbury House, 1985, 235-256.

SWENDER, E.: «La enseñanza de E/LE en los EE.UU. Cantidad y calidad», II *Congreso Internacional de la Lengua Española* (2001, Valladolid) [en línea] <http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/activo_del_espanol/1_la_industria_del_espanol/swender_e.htm>

Centro Virtual Cervantes