LA EVALUACIÓN DE LA ACTUACIÓN ORAL EN APRENDICES DE EL2 MEDIANTE CUADROS O ESCALAS DE NIVELES

Teresa Bordón

Universidad Autónoma de Madrid

1. Introducción

La evaluación de la lengua es un asunto complejo y en su manifestación oral lo es todavía más. Por ello, en primer lugar conviene precisar el alcance de evaluar, e igualmente es importante tener una concepción clara de la naturaleza de la lengua hablada. Una vez sentadas estas bases, habrá que establecer los procedimientos de evaluación idóneos para extraer muestras que resulten evaluables. Para evaluar tales muestras será indispensable servirse de un instrumento que permita valorar la actuación oral de los aprendices de la mejor manera posible, en términos de validez, fiabilidad y viabilidad.

Este trabajo trata fundamentalmente acerca de cómo evaluar la lengua hablada mediante la utilización de cuadros o tablas que proporcionan un criterio para valorar la actuación lingüística. Nuestro objetivo es llamar la atención sobre las dificultades de interpretación que presenta la aplicación de los descriptores de las escalas, no tanto porque los propios descriptores no estén bien formulados (que pueden estar muy bien hechos en términos absolutos), sino porque a menudo en su redacción se encuentran frases que pueden tener más de un sentido, o palabras que no son unívocas, de manera que el alcance de su significado es susceptible de distintas interpretaciones dependiendo del usuario.

Centro Virtual Cervantes

1.1. Alcance del concepto de evaluación

En un sentido general, evaluar consiste en recoger información relevante de forma sistemática para obtener datos que permitan valorar algo -el objeto de la evaluación- de manera acertada y a partir de ahí tomar decisiones. Igualmente, hay que recordar que evaluar es algo más amplio que examinar, aunque los exámenes constituyen un tipo de procedimiento de evaluación.

Es posible especificar distintos tipos de evaluación a partir de la formulación y la respuesta a una serie de preguntas que se pueden concretar en: qué se va a evaluar (el resultado del aprendizaje de los alumnos en el marco de una instrucción formal, el progreso de los aprendices a lo largo de un determinado período de tiempo, u otras cosas); para qué (para dar una calificación, para obtener un diploma, para clasificar a un grupo de alumnos, para obtener un diagnóstico...); quién lo va a hacer (el profesor, evaluadores profesionales, el propio aprendiz); de qué manera (con qué procedimientos se van a obtener muestras de lengua: con exámenes, con carpetas de trabajo, con otros medios); cómo se efectuará la valoración (de manera objetiva, de manera subjetiva, por medio de criterios); o en qué momento (al inicio del proceso de instrucción, en determinados momentos, al final, de manera continuada). Preguntas que, resumiendo más, se pueden reducir a:

- Qué se evalúa
- Quién evalúa
- Cómo se evaluará
- Para qué se evalúa
- Cuándo se realizará la evaluación

Y que de alguna manera subyacen en la clasificación de tipos de evaluación que recoge el *Marco común europeo de referencia* [...] (MCER, 2002: 183-192). En estas páginas nos vamos a centrar en la valoración mediante escalas, tanto cuando ésta la llevan a cabo otras personas (profesores o evaluadores profesionales) o cuando el agente es el propio aprendiz (autoevaluación).

1.2. El modelo de lengua

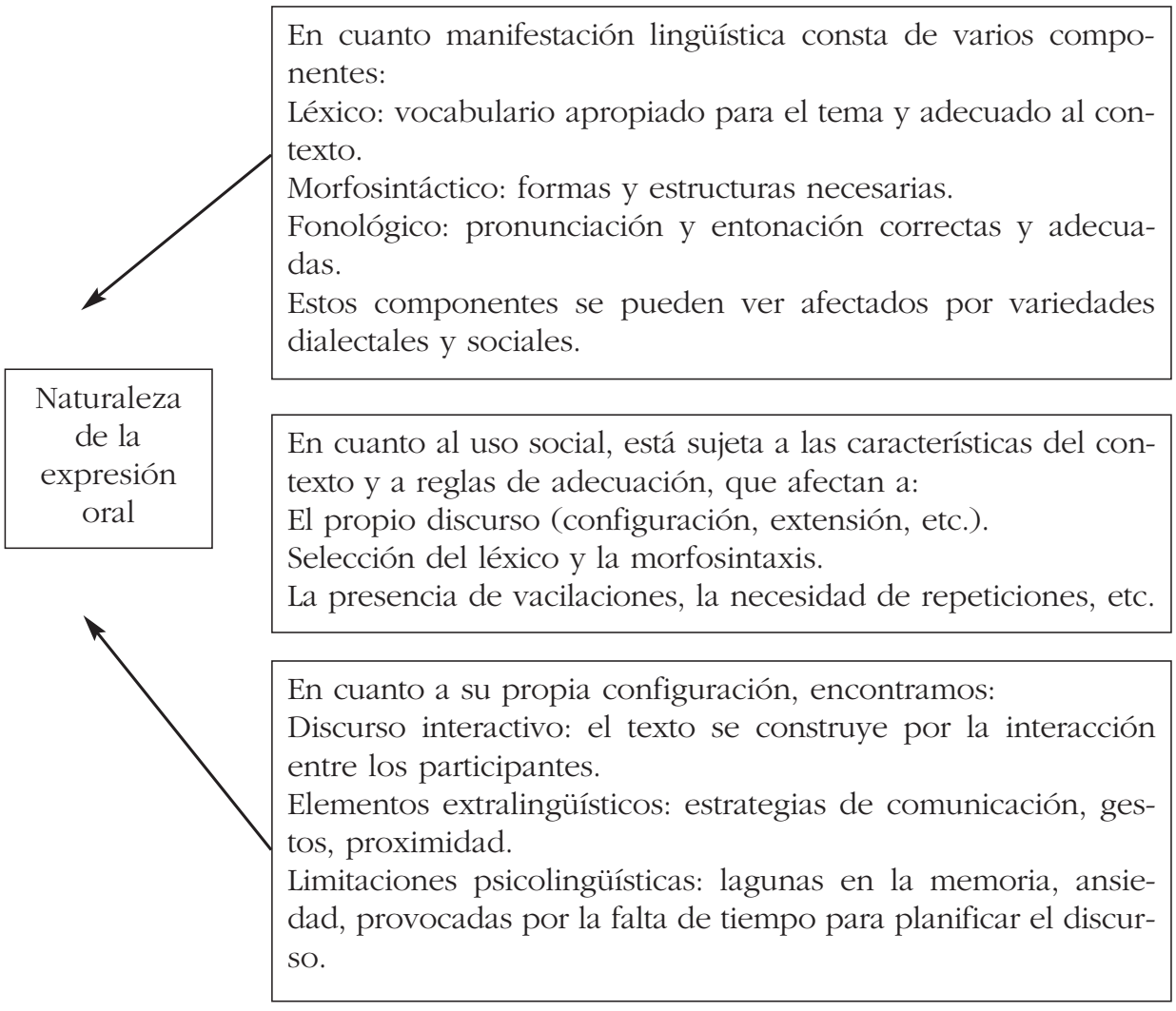
Entendemos la lengua como competencia comunicativa, en el sentido que da el MCER, y según el cual incluye los componentes lingüístico (la lengua como sistema: fonología, morfosintaxis, léxico); sociolingüístico (condiciones

Centro Virtual Cervantes

socioculturales del uso de la lengua); y pragmático (el uso funcional de los recursos lingüísticos, el dominio del discurso, la identificación de tipos y formas de textos). Cada uno de ellos comprende no sólo los conocimientos correspondientes, sino también destrezas y habilidades (MCER, 2002: 99-120).

2. Naturaleza de la lengua hablada

En el MCER (2002: 14) se especifica claramente que la lengua hablada puede manifestarse como expresión (se habla en una dirección) y como interacción, siendo el exponente más claro de la lengua hablada interactiva la conversación. Tratando de resumir el asunto, con el punto de mira puesto en la evaluación, proponemos el siguiente cuadro en el que se recogen los aspectos más relevantes sobre la naturaleza de la expresión oral:



Centro Virtual Cervantes

Los componentes de las tres cajas no están aislados unos de otros, sino que se interrelacionan, de tal manera que un mejor conocimiento del sistema lingüístico repercutirá en uso más adecuado; igualmente, un hablante consciente de las reglas de adecuación sabrá seleccionar la mejor forma de las que le ofrece el sistema, siempre y cuando las conozca, evidentemente. Y un mayor dominio de la configuración de la propia destreza o actividad contribuirá a una mejor planificación del discurso o a la utilización de determinadas estrategias (verbales o no) u otros recursos.

Los contenidos de la primera caja -la lengua oral en cuanto manifestación lingüística- son aplicables tanto a la expresión oral (sin interlocutor) como a la interacción oral (conversación), mientras que los contenidos referentes al uso social y la propia configuración afectan especialmente a la conversación. Por lo tanto, si la lengua hablada se entiende con estas características, un buen instrumento para su evaluación deberá tener en cuenta todos los aspectos de su naturaleza para establecer los rasgos que se considen relevantes en las muestras de los aprendices cuya actuación va a ser valorada.

3. Procedimientos para la obtención de muestras de lengua hablada

Las tareas de examen para evaluar la expresión oral y la interacción, responderán, como ocurre con las otras actividades de la lengua, a tareas de uso real de la lengua. Este aspecto es especialmente relevante en exámenes de nivel de dominio cuyo objetivo es predecir la actuación del aprendiz en situaciones de no examen. Para obtener ejemplos de expresión oral, sin interacción, se pueden utilizar materiales gráficos facilitadores de funciones como identificación de cosas y personas, descripciones, etc.; fichas con orientaciones para simulaciones o instrucciones para exposiciones relacionadas con asuntos basados en las áreas temáticas seleccionadas. Para la interacción, se usarán tareas de representación de papeles entre dos o más candidatos, o entrevistas cara a cara entre el examinador y el candidato. No obstante, hay que precisar que en una situación de examen oral siempre hay alguna interacción, incluso en las tareas que se supone que no precisan de ella. Puede ocurrir que las instrucciones para llevar a cabo la prueba las proporcione oralmente el examinador, lo cual hace prever que el candidato formule algún tipo de pregunta al examinador o le pida algún tipo de aclaración respecto de lo que debe hacer. Incluso cuando las instrucciones se den por escrito, cabe esperar que el examinador se vea obligado a hacer algún tipo de precisión. Y, por otra parte, es evidente que habrá una interacción mínima antes de comen-

Centro Virtual Cervantes

zar, ya que se da una situación real en la que el examinador y el candidato (o candidatos) se saludarán e intercambiarán algún tipo de información cortés o relacionada con el propio contexto del examen. Aunque también es cierto que este tipo de intercambio no suele utilizarse como una muestra de lengua evaluable.

La mayoría de los procedimientos citados se corresponde con los expuestos para la didáctica de la expresión oral y la interacción y son adaptables a distintos niveles de lengua: depende de la dificultad de la tarea y la complejidad que se le asigne. Así, el tipo de pruebas en cuanto a objetivos, complejidad, tamaño y otras características estará condicionado por el tipo de examen y el objetivo para el que se haya diseñado. Algo que tienen en común todas es que son de respuesta abierta (o semiabierta, pero en ningún caso de respuesta cerrada), lo cual implica que proporcionarán muestras de lengua hablada que siempre serán originales en cada uno de los hablantes, aunque se les planteen tareas de uso de la lengua similares.

Una excepción sería que hiciéramos memorizar textos a los aprendices para que posteriormente los recitaran. En ese caso, no habría ningún tipo de procesamiento de la lengua por parte del hablante, por lo que no se podría decir que *habla* ya que no habría producción de lengua original. Y un hablante con poca competencia, pero con buen oído o con experiencia similar en su lengua materna (por ejemplo un actor) podría dar una excelente recitación en términos de pronunciación, entonación, modulación y otros rasgos prosódicos que no proporcionarían ninguna información relevante acerca de su capacidad para usar de manera comunicativa la lengua hablada.

Por lo tanto, resulta evidente que necesitamos pruebas válidas que supongan la realización de tareas equiparables a tareas de uso de la lengua en situaciones reales y que permitan, por lo tanto, inferir cómo sería el comportamiento del aprendiz: es decir, lo que puede o sabe hacer con la lengua hablada. En las tareas de examen que requieren interacción, la obtención de una muestra de lengua evaluable no depende únicamente del buen diseño de la propia prueba, sino también de que los interlocutores -especialmente el que va a ser evaluado- produzcan las muestras adecuadas. Por esta razón, se obtienen mejores muestras de los aprendices cuando en las pruebas con interacción interviene un evaluador experimentado en hacer pruebas orales. Una persona formada y entrenada para realizar pruebas interactivas del tipo *entrevista* sabe cómo extraer muestras de lengua susceptibles de ser evaluadas, con información suficiente acerca de lo que el aprendiz puede hacer con la lengua habla-

Centro Virtual Cervantes

da. En los intercambios orales entre pares -sobre todo si no se conocen y es la primera vez que llevan a cabo un intercambio oral entre ellos-, se corre el peligro de que la interacción no sea tal, sino un simple intercambio de preguntas simples de respuesta muy controlada o que se pueden contestar con *sí, no, no sé, depende*. Igualmente, pueden influir factores de tipo personal y emotivo (uno es más extravertido, más parlanchín, más experimentado, etc. que otro que es tímido, de natural callado, de una cultura respetuosa con las personas de más edad, etc.) que impidan obtener muestras de lengua realmente evaluables. Así pues, en general, un evaluador profesional bien entrenado en técnicas para extraer muestras de lengua oral a los aprendices consigue mejores ejemplos de actuación que cuando la interacción se da entre compañeros. Este aspecto es de suma importancia cuando se trata de incluir pruebas orales interactivas en exámenes de gran repercusión social como los destinados a la obtención de diplomas o certificados con reconocimiento oficial.

Una vez obtenida una buena muestra de la lengua oral del aprendiz, es necesario contar con alguna herramienta válida y fiable para determinar el éxito o la calidad de la actuación del aprendiz. Las manifestaciones habladas no se pueden someter a pruebas de respuesta cerrada, como hemos visto y, por lo tanto, tampoco se pueden evaluar (o si quiere, calificar) de manera totalmente objetiva: los resultados (por lo menos hasta el momento presente) no se pueden someter a ser interpretados por máquinas o plantillas. Por lo tanto, en este caso será necesario un evaluador: sea éste un profesor (o varios), un evaluador profesional.

La presencia de un evaluador siempre implica un cierto grado de subjetividad. Para que la persona (o personas) que ha de determinar la calidad de la muestra de lengua y, en muchos casos, asignar una calificación, pueda ser lo más *objetiva* posible, será conveniente contar con algún tipo de orientación que permita asignar una valoración lo más acertada posible, por una parte, y, por otra, que avale la estabilidad de la apreciación dada por los diferentes evaluadores implicados en el proceso y así garantizar la fiabilidad de la propia evaluación. Esta ayuda se puede obtener de tablas o escalas en las que se incluyen niveles de actuación para cada una de las categorías que se quiera evaluar. De esta manera se cuenta con un criterio que permite establecer las características de la actuación del aprendiz o candidato en función de lo que éste puede o sabe hacer, con independencia de lo que hagan otros y evitando las comparaciones.

Centro Virtual Cervantes

4. Criterios objetivos para evaluar muestras de lengua hablada

Diseñar tablas que se puedan usar como criterios de evaluación tampoco es tarea fácil, ya que se requieren descriptores para cada nivel de actuación y para cada una de las categorías incluidas. Afortunadamente, hoy día contamos con los descriptores del MCER: el resultado de años de trabajo y de investigación por parte de expertos en diferentes áreas relacionadas con segundas lenguas que proporcionan una fuente de información muy valiosa. Descriptores que, igualmente, permiten adaptaciones según las necesidades de los usuarios: profesores, evaluadores o aprendices que se van a autoevaluar.

Según especifica el propio MCER, un descriptor consiste en una "descripción breve que acompaña a una banda o escala de evaluación; resume el grado de dominio o tipo de rendimiento esperado para que el candidato logre una puntuación determinada"[1], y para garantizar su calidad debe poseer las siguientes características (MCER, 2002: 197-199):

- *Brevedad*: no redactar descriptores de una más oración compuesta con dos partes; las oraciones muy extensas no resultan operativas para la evaluación.
- *Claridad*: formulación sintáctica sencilla.
- *Transparencia*: decir lo que se quiere decir, evitando jerga innecesaria.
- *Formulación positiva*: expresar lo que se sabe o lo que se puede hacer, en vez de lo que no se es capaz o no se alcanza.
- *Precisión*: ser lo más exacto posible, tratando de describir tareas concretas y evitando términos como *adecuado*, o el uso de cuantificadores *muy a menudo*, *algunas veces* que ofrecen dificultades de interpretación.

Paralelamente, la elaboración de descriptores implica la existencia de unos determinados niveles de actuación. Como es bien sabido, el MCER (2002: 23-45) establece seis: A1 y A2; B1 y B2; C1 y C2. No porque seis sea un número canónico sino porque se ha considerado lo suficientemente amplio como para precisar un poco más la división tradicional: inicial (A), intermedio (B), superior (C). Los niveles se describen en sí mismos y en oposición a los

1. Definición incluida en ALTE Members (1998: 178, entrada 98).

Centro Virtual Cervantes

otros que componen la tabla. Así el nivel B1, por ejemplo, está descrito con independencia del resto de niveles de la escala, pero a la vez el B1 tiene sentido en cuanto que existen otros niveles distintos. Al mismo tiempo, los niveles se pueden definir globalmente: se describe de manera general lo que se puede hacer en cada estadio (A1-A2, B1-B2, C1-C2). Es decir, cada apartado se establece sin especificar ninguna categoría ni rasgo de la lengua en particular. Por ejemplo, en la escala global recogida en el MCER (2002: 23-45), el nivel B1 aparece así:

B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de situaciones que pueden surgir en un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

Este tipo de banda o escala proporciona una información general de lo que es capaz de hacer, en cuanto a habilidad lingüística, alguien con el nivel B1. No obstante, es frecuente que estudiantes, profesores o evaluadores profesionales precisen una mayor especificación de lo que el aprendiz sabe o puede hacer, haciéndose necesario que se incluya una serie de categorías de la lengua para cada nivel. En ese sentido el MCER propone el cuadro 2 *Niveles comunes de referencia*: *cuadro de autoevaluación*, que distingue las categorías *comprender* (comprensión auditiva y comprensión de lectura), *hablar* (interacción oral y expresión oral) y *escribir* (expresión escrita), con descriptores para cada una de ellas en los seis niveles.

Reproducimos cómo aparece caracterizada la interacción oral en el nivel B1 (MCER: 30-31):

Centro Virtual Cervantes

B1		
HABLAR	Interacción oral	Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).

Es posible que incluso sea necesario especificar rasgos de la lengua, sean formales, pragmáticos, estratégicos, dentro de cada categoría, incluyéndose subdivisiones que recojan aspectos como pronunciación y entonación, fluidez, velocidad, etc. El cuadro 3 *Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada* refleja una serie de rasgos que reproducimos a continuación, de nuevo para el nivel B1 (cf. cuadro completo (3) MCER, 2002: 32-33):

ALCANCE	CORRECCIÓN	FLUIDEZ	INTERACCIÓN	COHERENCIA
Tiene un repertorio lingüístico lo bastante amplio como para desenvolverse y un vocabulario adecuado para expresarse, aunque dubitativamente y con circunloquios, sobre temas tales como su familia, sus aficiones e intereses, su trabajo, sus viajes y acontecimientos actuales.	Utiliza con razonable corrección un repertorio de fórmulas y estructuras de uso habitual y asociadas a situaciones predecibles.	Puede continuar hablando de forma comprensible, aunque sean evidentes sus pausas para realizar una planificación gramatical y léxica y una corrección, sobre todo en largos períodos de expresión libre.	Es capaz de iniciar, mantener y terminar conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos de interés personal. Puede repetir parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua.	Es capaz de enlazar una serie de elementos breves, diferenciados y sencillos para formar una secuencia de ideas relacionadas.

Centro Virtual Cervantes

5. Aplicación de los descriptores de las escalas de niveles

El objetivo específico de este análisis son los descriptores del apartado *hablar* del cuadro 2 *Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación* (MCER, 2002: 30-31), que reproducimos a continuación[2].

HABLAR		
	Expresión oral	Interacción
A1	Utilizo expresiones y frases *sencillas* para describir el lugar donde vivo y las personas a las que conozco.	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto a preguntas *sencillas* sobre temas de *necesidad inmediata* o asuntos *muy habituales*.
A2	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos *sencillos* a mi familia y a otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual, o el último que tuve.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un *intercambio simple y directo* de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.
B1	Sé enlazar frases de forma *sencilla* con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones.	Sé desenvolverme en *casi* todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos *de interés personal* o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).

2. En cursiva, nuestra, destacamos los términos que vamos a comentar.

Centro Virtual Cervantes

HABLAR		
	Expresión oral	Interacción
B2	Presento descripciones claras y *detalladas* de un amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.	Puedo participar en unan conversación con *cierta* fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas, explicando y defendiendo mis puntos de vistas.
C1	Presento descripciones claras y *detalladas* sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión *adecuada.*	Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar *de forma muy evidente* las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. Formulo ideas y opiniones con *precisión* y relaciono mis intervenciones *hábilmente* con las de otros hablantes.
C2	Presento descripciones o argumentos de forma clara y *fluida*, y con un estilo que es *adecuado* al contexto, y con una estructura lógica y *eficaz* que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.	Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate y *conozco bien* modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y *transmito matices sutiles* de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción, que los demás apenas se dan cuenta.

No es nuestra intención cuestionar la calidad objetiva de los descriptores puesto que han sido redactados por expertos y han pasado numerosos filtros, pero sí nos parece necesario llamar la atención sobre algunos problemas que surgen cuando distintas personas tienen que aplicar las definiciones.

En la parte dedicada a la expresión oral, observamos que aparece en varias descripciones el adjetivo *sencillo*. En la categoría de expresión oral encontramos en A1 *frases sencillas*, en A2 términos *sencillos*, en B1 de forma *sencilla*. Y la pregunta que nos surge es: ¿A la hora de adoptar los descripto-

Centro Virtual Cervantes

res para una evaluación (los incluidos están destinados en principio para la autoevaluación, pero serían adaptables para evaluación externa) todos vamos a entender *sencillo* de igual manera? ¿Una *frase sencilla* en una frase corta? ¿Es una oración simple? ¿Es la formulación de un acto de habla corriente? (Habría que analizar también si *corriente* significa lo mismo para todos). La misma duda se nos plantea con el término *sencillo*. ¿Es una palabra corta? ¿Corriente? Porque si hablamos de trabajo, un término muy corriente para mí, puede resultar altamente especializado en otro contexto. Respecto a enlazar de *forma sencilla*, ¿cómo lo debemos entender?: ¿Hablar con frases cortas? ¿Usar oraciones simples yuxtapuestas o conectadas con la conjunción *y*? ¿Ausencia de subordinación? Igualmente, pensamos que puede plantearnos dudas semejantes el alcance de términos como *detalladas* (descripciones claras y *detalladas* en B2 y C1). ¿Cuánto detalle hace algo detallado?; *adecuada/o* (conclusión *adecuada* C1, estilo que es *adecuado* C2); *fluido* (argumentos de forma clara y *fluida* C2); o *eficaz* (C2).

En la categoría de interacción volvemos a encontrar el término *sencillo* en A1: *Preguntas sencillas*: ¿Sencillas en cuanto a su formulación? ¿Sencillas respecto del contenido? ¿Las dos cosas? Y estas preguntas son *sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales*, algo que, a nuestro modo de ver, puede depender mucho de las circunstancias y el contexto del usuario de la lengua y sus necesidades comunicativas.

En A2, por su parte, entre otras cosas se habla de un *intercambio simple y directo* de información; lo cual, pensamos, es bastante susceptible de interpretaciones. Y lo mismo se puede decir, en B1, de "que trate temas cotidianos *de interés personal*", ya que si estamos hablando de interacción, ¿de quién es el interés?, ¿de cuál de los interlocutores? Más adelante, en B2 aparece la frase "con *cierta* fluidez y espontaneidad". Lo de *cierta* ya presenta sus dificultades: ¿Cuál es su alcance? Pero no menos difícil puede resultar precisar la fluidez. ¿Y la espontaneidad? ¿No puede ser un rasgo subjetivo de la personalidad de cada uno?

En el nivel C1 se incluyen descripciones del tipo: "formulo ideas y opiniones con *precisión*". ¿De qué tipo de *precisión* se trata?: ¿Lingüística? ¿De las ideas que se pretende transmitir? Y "relaciono mis intervenciones *hábilmente*". ¿A qué nos referimos con *hábilmente*?: ¿Se trata de tomar el turno? Si es así, no será necesariamente una habilidad, porque el sistema de turnos en la conversación puede estar regido por pautas culturales o características personales: puedo ser poco hábil porque no me impongo en una conversación por

Centro Virtual Cervantes

timidez o educación y me resulta muy difícil intervenir cuando habla mucha gente.

Igualmente, en C2, nos resultan imprecisas las descripciones "*conozco bien* modismos, frases hechas y expresiones coloquiales". ¿A qué me refiero con *conozco?*: ¿Al exponente lingüístico? ¿Al alcance sociolingüístico? ¿Al reconocimiento de los modismos y expresiones? ¿A su adopción? ¿A todo? Y cuando se dice: "Me expreso con fluidez y transmito *matices sutiles* de sentido con precisión": No sé si todos tenemos la misma idea de lo que son *matices sutiles*.

Parece que los componentes y los rasgos de la competencia comunicativa que se toman en consideración para caracterizar los descriptores varían según los niveles. En los niveles bajos (A1 y A2) la descripción se hace en términos más pragmáticos. El hablante realiza actos de habla sencillos y recurre muchas veces a expresiones formularias con valor comunicativo. En la franja intermedia e intermedia alta (B1 y B2) se empieza a destacar la habilidad lingüística. Y en los niveles más altos (C1 y C2) se alude más a la competencia lingüística y sociolingüística y al dominio de características del discurso. Esto puede ser coherente con lo que es el uso de la lengua, ya que un hablante de nivel inicial necesita para comunicarse actos de habla que se realizan con procedimientos formales simples: secuencias de palabras, frases cortas (muchas veces memorizadas), mientras que el hablante de nivel alto tiene un mayor dominio del código (gramática y vocabulario), así como del discurso, siendo capaz de elaborar textos extensos en forma de párrafos.

Se percibe, por otra parte, una cierta incoherencia con lo que el propio MCER establece acerca de las características de un buen descriptor. Recordemos que se destaca la precisión -ser lo más exacto posible, tratando de describir tareas concretas y evitando términos como *adecuado*, o el uso de cuantificadores *muy a menudo*, *algunas veces* que ofrecen dificultades de interpretación- como uno de los rasgos de un buen descriptor y, sin embargo, en las tablas para la expresión oral y la interacción aparece *adecuado/a*, así como cuantificadores de difícil interpretación como *cierto*.

No obstante, no creemos que este aspecto invalide la eficacia de los descriptores. Es complicado hacer descripciones utilizando términos que todos los lectores vayan a interpretar de la misma manera. Somos de la opinión de que estas ambigüedades pueden dejar de serlo si quienes van a usar los descriptores se ponen de acuerdo sobre el alcance de estos términos en el contexto de los propios descriptores. Evidentemente, parece que es más difícil

Centro Virtual Cervantes

para el caso de la autoevalación ya que supone un proceso de educación de los usuarios mucho más complejo y que puede llegar a ser inabarcable.

Sin embargo, si se trata de adaptar estos descriptores para su uso por parte de evaluadores externos (sean profesores o evaluadores profesionales) se puede llegar a establecer un estándar común por medio de la práctica. Es decir, si diferentes personas evalúan las mismas muestras de lengua con una determinada tabla -por ejemplo, la que propone el MCER- y comparan sus resultados, analizando cómo han llegado hasta él, será posible llegar a pactos por los que *adecuado* tenga el mismo valor para todos. Para ello será necesario, en primer lugar, obtener muestras de lengua válidas que se grabarán para que, posteriormente, se puedan escuchar y ser evaluadas. De esta manera se puede llegar a una homogenización de criterios que redundará en que la evaluación sea más objetiva y, en definitiva, más fiable.

6. Conclusión

Para llevar a cabo la evaluación de la lengua hablada -expresión oral o interacción- de manera válida y fiable será necesario, en primer lugar, tener claras las características de la misma; en segundo lugar, seleccionar el procedimiento o los procedimientos adecuados para obtener muestras de lengua representativas; y, en tercer lugar, contar con un buen instrumento para evaluar del modo más fiable posible la actuación de los aprendices.

Las bandas en forma de escalas con descripciones de distintos niveles de actuación constituyen una herramienta eficaz para este fin. El MCER propone una serie de cuadros con descriptores para cada uno de los niveles que establece y que constituyen una valiosa fuente de información y permiten adaptaciones para pruebas específicas. Así, los descriptores del MCER se han adoptado en el *Portfolio Europeo de las Lenguas* (PEL) para que su titular, autoevaluándose, llegue a establecer su perfil lingüístico, o su biografía lingüística. También tienen una clara aplicación para que profesores y profesionales de la evaluación se sirvan de ellos para diseñar pruebas de exámenes de nivel de dominio, o de otro tipo, y para elaborar escalas que se adopten como criterios de evaluación para tales exámenes. Igualmente, pueden servir a los alumnos para aclarar objetivos y entender qué se espera que puedan hacer en cada nivel. La existencia de descriptores permite también establecer un sistema coherente para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, tanto en lo que refiere a los contenidos del currículo, como a la elaboración de materiales.

Centro Virtual Cervantes

Igualmente, este sistema de niveles y sus descripciones es el que adoptan otros miembros de la familia MCER, como el PEL o los exámenes de ALTE.

La eficacia las descripciones para que la evaluación resultante sea fiable depende tanto de la idoneidad de las mismas, como de la interpretación que se haga de ellas. Por eso si se va a adoptar este tipo de cuadros -de criterios- para la evaluación o la autoevaluación hay que asegurarse de que quienes lo van a usar están entendiendo lo mismo. Esto se consigue con la experimentación de los criterios y contrastando los resultados de este tipo de evaluación con un estándar externo.

Bibliografía

ALDERSON, J. C., C. CLAPHAM y D. WALL: *Language Test Construction and Validation,* Cambridge: Cambridge University Press, 1995. (Trad. *Exámenes de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press, 1998).

ALDERSON, J. C.: «Bands and Scores», *Language Testing in the 1990s* (Ed. ALDERSON, C. y B. NORTH), 1991, 71-86.

ALTE: *Multiglossary of Language Testing Terms*, Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

BACHMAN, L. y S. PALMER: *Language Testing in Practice*, Oxford: Oxford University Press, 1996.

BORDÓN, T.: «La evaluación de la expresión oral en el aula de E/LE», *Carabela*, 47, 2000, 151-175.

BORDÓN, T.: «La evaluación de la expresión oral y la comprensión auditiva», *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (Dir. SÁNCHEZ, J. e I. SANTOS), Madrid: SGEL, 2004, 983-1.004.

BORDÓN, T.: *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*, Madrid: Arco Libros, 2006.

MCER: INSTITUTO CERVANTES (Trad.): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación,* Madrid: MECD-Anaya, 2002. (COUNCIL OF EUROPE: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe, 2001), [en línea] <http://cvc.cervantes.es/ obref/marco/>

LISKIN-GASPARRO, J.: «The ACTFL Proficiency Guidelines. Gateway to Testing and Curriculum», *Foreing Annals*, 17/5, 1984, 475-489.

Centro Virtual Cervantes

LUOMA, S.: *Assessing Speaking,* Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Portfolio Europeo de las Lenguas* [en línea] <http://www.mec.es/programas-europeos/jsp/plantilla.jsp? id=343>

NORTH, B. y G. SCHNEIDER: «Scaling Descriptors for Language Proficiency Scales», *Language Testing*, 15/2, 1998, 217-262.

PARRONDO, J. R.: «Modelos tipos y escalas de evaluación», *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (Dir. SÁNCHEZ, J. e I. SANTOS), Madrid: SGEL, 2004, 967-982.

Centro Virtual Cervantes