# EVALUAR LA EXPRESIÓN ORAL: PROPUESTA CONTRA LOS VIEJOS INCONVENIENTES

**Clara Alarcón Pérez**

*Alcalingua-UAH*

## 1. Introducción

Evaluar la expresión oral, en tanto que representa una tarea subjetiva, suele resultar difícil e, incluso, problemática, y ha venido suscitando la reflexión de distintos especialistas en el campo de la evaluación de segundas lenguas. Por ejemplo, Alderson, Clapham y Wall resumen así las posibles amenazas a la fiabilidad de esta evaluación:

> En una prueba subjetiva, naturalmente, la corrección misma puede que no resulte fiable. Esto puede ser debido a factores como la variación en las distintas formas en que se llevó a cabo la entrevista, la ambigüedad de los criterios de evaluación, la aplicación de distintos modelos por distintos correctores y la inconsistencia por parte de algunos correctores. (1998: 89)

No obstante, la dificultad no radica únicamente en garantizar la fiabilidad, sino también en satisfacer las otras dos exigencias de las que debe partir toda evaluación, como es bien sabido, la *validez* y la *viabilidad*. Asimismo, estas tres condiciones deben estar presentes en todas las fases de la evaluación y deben ser tenidas en cuenta por todos los profesionales implicados. De este modo, guían la actuación de los diseñadores de los exámenes, de los redactores de criterios y escalas, de los administradores y de los examinadores.

En el caso de los exámenes considerados *de alto impacto,* conducentes a la obtención de un certificado oficial de prestigio que puede significar, ade-



Centro Virtual Cervantes

más, ventajas académicas o profesionales, el rigor cobra otra dimensión. No se trata solamente de seguir unos principios sino de poder justificar cada paso que se dé. Como ha indicado Bordón (2006), la responsabilidad de los evaluadores es grande y la ética ha de estar a la altura de una acción que podríamos considerar casi *notarial*. Prueba de ello es la declaración de diversos códigos deontológicos por parte de asociaciones muy reconocidas en el campo de la evaluación de L2, como *Association of Language Testers in Europe* (ALTE).

En este marco y a la vista del interés que despierta en especialistas y examinadores la complejidad de la evaluación de la expresión oral, queremos ofrecer una síntesis de los problemas y soluciones que se han apuntado, a partir de la cual poder concretar algunos puntos y avanzar en el camino hacia la mejora. Nos centraremos en el ámbito más particular de los exámenes de alto impacto. Para esta labor hemos consultado, además, la opinión de examinadores de diversas instituciones de España y de otros países por medio de una encuesta.

Antes de proseguir, aclararemos una cuestión conceptual y terminológica: aun conscientes de la diferenciación que desde el MCER se establece entre *expresión* e *interacción* orales, debido a que nuestro estudio es aplicable a ambas destrezas hemos preferido referirnos a ellas, en muchas ocasiones, bajo la etiqueta, tradicionalmente genérica e integradora, de *expresión oral*, con el fin de agilizar la lectura.

Pasamos, a continuación, a analizar los *viejos inconvenientes,* como hemos denominado en el título de esta comunicación, y algunas pautas de actuación que ya se han aportado.

## 2. Los viejos inconvenientes

Concretamente, las dificultades pueden conferir a las pruebas, a los criterios y escalas, a la actuación de los examinadores y administradores o a la de las propias instituciones. En este análisis, nos basaremos en dos estudios punto de referencia que ya hemos citado. Se trata de la obra de Alderson, Clapham y Wall (1998), relativa a la evaluación del inglés como segunda lengua, y la de Bordón (2006), concerniente al español. En apartados siguientes, interpretaremos los datos obtenidos por medio de encuestas y podremos profundizar en algunos aspectos a partir de esta base.



Centro Virtual Cervantes

### 2.1. Las pruebas

Respecto de las pruebas de expresión oral que forman parte de exámenes de alto impacto, cabe plantearse qué tipo, cuántas, en qué orden y con qué duración deben aplicarse. Suele haber un mínimo de dos pruebas, de expresión y de interacción orales, respectivamente y en este orden, respetando la progresión de menor a mayor dificultad. La duración no suele superar los quince minutos en total. Se pretende que las tareas solicitadas sean muy parecidas a las reales. Sin embargo, en ocasiones se exige hablar al candidato sobre temas demasiado abstractos, que requieren conocimientos específicos o un alto grado de imaginación. En este caso, la prueba tendría poca validez, pues, no se valoraría únicamente la expresión oral y no todos los examinados tendrían las mismas oportunidades de demostrar sus destrezas. Sería necesario que las pruebas fueran revisadas y ensayadas, incluso por nativos, para detectar este tipo de problema.

Otra cuestión relevante es la importancia de la estructura de las entrevistas y de la guía del entrevistador en la interacción oral. Dejar al azar el desarrollo de una conversación puede revertir en la falta de validez y de fiabilidad de la prueba, pues, las muestras de lengua que produce un candidato libremente pueden ser correctas aunque no lo suficientemente complejas como para poder asegurar que posee el nivel de dominio al que pretende adscribirse. El entrevistador, en ese caso, debe realizar preguntas o comentarios que obliguen al interlocutor a utilizar determinados recursos. Un ejemplo muy conocido de entrevista guiada es el de la *Oral Proficiency Interview* (OPI), de la asociación *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL) de EE.UU., que se aplica para determinar el nivel de competencia de un hablante de L2.

Por otra parte, el número y la duración de las pruebas podrían resultar insuficientes. Hay que tener en cuenta, que en estos exámenes, en que los examinadores no conocen a los candidatos, únicamente pude obtenerse información a partir de las pruebas. Asimismo, la duración debe ser mayor cuanto más alto sea el nivel de dominio al que corresponde el examen, y se pueden requerirse hasta 45 ó 50 minutos en el más avanzado.

### 2.2. Los criterios y las escalas

En cuanto a los criterios y escalas, éstos son fundamentales en la evaluación y exigen ser elaborados y aplicados con la mayor exactitud. Recordemos



Centro Virtual Cervantes

que, según las definiciones más básicas de *evaluación,* no se trata únicamente de recoger datos sino, sobre todo, de emitir un juicio sobre ellos a partir de unos criterios consensuados y estandarizados. Esta labor atañe tanto a los diseñadores de exámenes como a los evaluadores. Asimismo, también es importante que las instituciones se aseguren de que los criterios son debidamente transmitidos, entendidos y utilizados.

El problema que se plantea en las pruebas de respuesta abierta y de evaluación subjetiva, como es el caso que nos ocupa, es la dificultad que hallamos en la propia formulación de los criterios, que recurren a términos relativos y, en ocasiones, ambiguos. Aun cuando se cuenta con criterios *analíticos,* muy precisos, el carácter cualitativo llama a evaluaciones subjetivas, de forma que dos evaluadores podrían no coincidir con respecto a la valoración de una misma muestra de habla. Facilitarían mucho la tarea unos criterios muy bien definidos, específicamente redactados para cada prueba, y escalas baremadas en las que se asignara una valoración numérica o cualitativa a cada descriptor.

Por otra parte, no todos los aspectos que se evalúan en la expresión oral, tales como la fluidez, la pronunciación y la entonación, la gramática o el vocabulario, entre otros posibles, son valorados en la misma medida. Corresponde a los diseñadores de las pruebas y a los redactores de criterios y escalas decidir qué aspecto debe pesar más en la calificación, es decir, establecer la forma de *ponderar.* La parte que más porcentaje vaya a ocupar en la nota final debe ser desarrollada durante más tiempo o mediante más pruebas. De igual modo, conviene tener presente que si un aspecto es evaluado de forma objetiva además de subjetivamente, como la gramática y el vocabulario, deberían poder cotejarse ambas calificaciones antes de establecer la valoración de la expresión oral. Como consecuencia de lo anterior, los evaluadores han de seguir la ponderación marcada y evitar la tendencia a evaluar de acuerdo con sus posibles creencias, por las que un factor sea más determinante y afecte a la valoración de otros.

La subjetividad de los evaluadores debe ser controlada en todo momento, aunque no se puede esperar la objetividad de un test. Para atenuarla se han propuesto distintas soluciones, como el *escalonamiento,* consistente en ajustar una nota, subiéndola o bajándola, para compensar la acción de un evaluador demasiado estricto o permisivo, en cada caso.

Otra forma de contrarrestar la subjetividad es la *doble corrección*, según la técnica conocida como *triangulación* (Allwright, 1991), por la que hacen falta, al menos, dos puntos de vista para emitir un juicio. Los evaluadores de una



Centro Virtual Cervantes

prueba oral pueden emitir sus valoraciones por separado para después, hacer media aritmética, o consensuar una sola valoración, con o sin la supervisión de un evaluador jefe.

Tanto si hay varios evaluadores como si sólo hay uno, conviene grabar las pruebas de expresión oral con el fin de poder revisar y analizar con detalle cada una, y, de paso, guardar material de formación de nuevos evaluadores o dar la posibilidad de reclamar a los candidatos.

### 2.3. La actuación de los examinadores y administradores

Por lo que respecta a la labor de los examinadores y administradores, como hemos mencionado ya, conlleva una gran responsabilidad a la que se debe responder, primeramente, con una formación específica adecuada. En este sentido, juegan un papel importante las instituciones y los centros, que deben facilitar el acceso a los cursos de formación y de reciclaje. Aunque parezca una cuestión obvia, convienen insistir en ella, pues, algunos docentes creen que puede ser fácil y rápido evaluar la expresión oral mediante una breve charla. Sin embargo, es necesaria la formación y el entrenamiento en la administración de pruebas y en la aplicación de criterios. Los especialistas hablan, incluso, de crear la figura del *evaluador profesional.*

La actuación de los examinadores resulta crucial, pues, de no observar un riguroso protocolo, pueden interferir, sin saberlo, en la fiabilidad de los resultados. Conviene establecer un patrón conveniente en la aplicación y desarrollo de las pruebas. Como afirman Alderson, Clapham y Wall:

> Los entrevistadores deben saber cómo lograr que los candidatos se sientan a gusto para conseguir una conversación auténtica sin interferir o hablar demasiado, deben demostrar interés en cada entrevista y también deben saber qué preguntar para conseguir que la entrevista cubra los contenidos lingüísticos deseados. (1998: 64)

Existe el riesgo de que un examinador que también sea profesor, por deformación profesional, tienda a ayudar al candidato. Otras veces se facilitan demasiados recursos o vocabulario al explicar las instrucciones de la prueba o al interaccionar, de forma que el examinado los incorpora en su discurso en beneficio propio. Hay quien apunta que las instrucciones deberían darse en lengua materna, con la doble finalidad de no aportar *input* al candidato ni de permitir que una mala comprensión auditiva o lectora afecte a la calificación de la expresión oral.



Centro Virtual Cervantes

Asimismo, los examinadores y administradores también deben conocer las pautas para cuestiones como dónde sentarse o qué hacer con los papeles y demás materiales. Todo debe obedecer a un principio de *ritualización,* la única manera de garantizar la ética en exámenes de alto impacto.

### 2.4. La actuación de las instituciones

En los apartados anteriores hemos venido aludiendo a algunas responsabilidades de las instituciones que gestionan los exámenes de alto impacto, como la de facilitar la formación, el entrenamiento y el reciclaje de los examinadores. Además, se espera que hagan pública la información necesaria para los usuarios, que se ocupen de la gestión administrativa y que realicen una labor de supervisión de todo el proceso. No obstante, cabe señalar la necesidad de una inversión adecuada en recursos humanos y materiales para garantizar la validez y la fiabilidad de los exámenes. En este sentido, Bordón apunta lo siguiente:

> Como se puede suponer, el problema de dedicar más o menos tiempo a pruebas orales es una cuestión de viabilidad, ya que si se debe evaluar a un grupo numeroso de candidatos no siempre se dispone de suficiente tiempo para llevar a cabo la tarea ni de algo importantísimo: el dinero para financiar el trabajo de los examinadores y evaluadores. (2006: 215)

Es conveniente, por tanto, viabilizar con una mayor inversión los exámenes de alto impacto, pues, a menudo las limitaciones en viabilidad afectan a las otras dos condiciones hasta el punto de anularlas. Una vez analizadas las principales dificultades de la evaluación de la expresión oral, pasamos a presentar los resultados de la encuesta que hemos realizado con el fin de profundizar en algunas cuestiones.

## 3. Nuestra encuesta

Los aspectos por los que nos hemos interesado, en particular, son los referentes a la aplicación de los criterios de evaluación, la actuación de los entrevistadores en las pruebas de interacción oral, la formación especializada de los evaluadores y las posibilidades de mejorar las pruebas existentes. Esta encuesta constituye únicamente un pequeño sondeo. Nuestro objetivo ha sido establecer un diálogo con nuestros compañeros más cercanos y, además, trasla-



Centro Virtual Cervantes

darlo a colegas de diversos centros de España y de otros países que realizan exámenes de alto impacto, a fin de conocer sus opiniones y sugerencias.

Pasamos, a continuación, a comentar las respuestas de cada pregunta. En primer lugar, quisimos saber en qué exámenes habían participado los docentes encuestados. La mayoría tenía experiencia en el examen para la obtención del DELE, y, en menor medida, en exámenes universitarios.

En segundo lugar, nos interesamos por la forma en que los examinadores llegaban a conocer los criterios de evaluación. Aunque lo estipulado es que la institución que diseña las pruebas haga llegar a cada centro examinador información específica para los tribunales, entre la que se incluyen los criterios para evaluar la expresión oral, creemos que podrían coexistir otras vías complementarias, tales como la experiencia docente, la experiencia como examinador o el consenso entre compañeros. La mayoría de las respuestas dieron prioridad a la opción que cabía esperar, es decir, a la transmisión oficial por parte de la institución encargada de diseñar el examen, y, en segundo lugar, a la experiencia docente. El consenso y la experiencia como examinador también fueron opciones bien puntuadas. Al no ser descartada ninguna de las posibles respuestas, entendemos que los examinadores no sólo cuentan con los criterios y escalas que se les proporcionan, sino también con su propio criterio, fundamentado en la experiencia y en el diálogo.

La tercera cuestión hace referencia a aquellos casos en los que los examinadores no disponen de unos criterios redactados ni baremados. A pesar de que lo deseable, como indican los expertos, es que siempre se parta de una serie de criterios definidos y precisos, lo cierto es que en ocasiones no puede invertirse tiempo en ello y se evalúa desde los conocimientos o la experiencia que se poseen. En este sentido, ofrecimos las siguientes opciones: partir de una impresión, realizar una evaluación comparativa, tomar como referencia el nivel de determinados manuales o fijarse en fallos que se consideren determinantes. La respuesta más valorada fue esta última, aludiendo, sobre todo, a los errores gramaticales y léxicos. Las otras opciones fueron poco puntuadas.

La aplicación de este criterio, el de guiarse por un determinado tipo de errores, constituye, en definitiva, una forma de ponderar, pues, se da prioridad a un aspecto frente a otros. Por este motivo, sería aconsejable cuidar que esta medida coincidiera con la ponderación prevista para la prueba. Por ejemplo, si la corrección gramatical representa el 20% de la calificación, no debería afectar a la valoración de los demás aspectos (fluidez, adecuación, etc.). Si resulta difícil para un solo examinador prestar atención a todos los aspectos



Centro Virtual Cervantes

evaluables, cada miembro del tribunal podría encargarse de evaluar uno o dos de ellos, aunque para ello sería necesario poder contar con un número superior al de dos examinadores.

Respecto de las otras maneras de evaluar sin partir de unos criterios, habría que ser cauto con las impresiones y las valoraciones intuitivas y garantizar la validez y la fiabilidad de la forma más rigurosa y argumentada posible. Considerar como punto de referencia el nivel de determinados manuales no parece, en principio, descartable, sobre todo si estos manuales guardan relación con los niveles estandarizados. Lo que sí debería evitarse es una evaluación comparativa, pues los exámenes de alto impacto, salvo excepciones, obedecen a una evaluación criterial.

Mediante la cuarta pregunta, tratamos de comprobar en qué medida se suele tener en cuenta la complejidad y la dificultad de las actuaciones de los candidatos, ya que, al tratarse de pruebas de respuesta abierta, es posible que se evite una expresión lingüísticamente compleja y, dentro de la simplicidad, se aparente cometer muy pocos errores. La mayoría de los encuestados respondió que, en su opinión y según su experiencia, sí se tiene en cuenta este hecho. Existe acuerdo en que sería un error evaluar únicamente según el número de errores sin relacionar éstos con la dificultad de la forma y el contenido de la muestra.

En quinto lugar, preguntamos a los profesores-examinadores si creían que se valoraba sólo la actuación del candidato o también su potencialidad. La mayoría se inclinó por la primera opción, aunque, en algunos casos, se indicó que a veces se tenía en cuenta la interferencia de la ansiedad o la timidez del candidato, y se tendía, pues, a medir su posible actuación en un entorno relajado y real. Aparte de estas variables no controladas hay otras que podrían dar una idea equivocada acerca de la competencia de un hablante de L2, como las relacionadas con las propias pruebas (temas demasiado abstractos, materiales confusos, etc.). En cualquier caso, en exámenes de alto impacto se indica que se valoren únicamente las actuaciones de los candidatos.

A través de la pregunta número seis, quisimos indagar en uno de los aspectos que nos parecen más interesantes y que podría suponer un inconveniente serio en la evaluación. Se trata de los casos en que hay desacuerdo entre los miembros de un mismo tribunal. En la encuesta propusimos las siguientes posibles soluciones: consensuar la calificación mediante una discusión, posponer la valoración y comparar con la actuación de otros candidatos, dar prioridad a la opinión del examinador más veterano, turnarse para decidir



Centro Virtual Cervantes

la valoración final, consultar a un superior o realizar una media aritmética. La mayoría de las respuestas se orientaron hacia el consenso, que, además, se considera fácil si se evalúa junto con compañeros de trabajo o se siguen unos criterios dados. También se suele respetar la opinión del examinador más veterano o la del evaluador frente a la del entrevistador.

Otra técnica que en nuestra opinión podría adoptarse es la que se lleva a cabo en las pruebas de expresión escrita del examen DELE, consistente en una doble corrección en la que los examinadores puntúan por separado. Trasladar esta medida a la evaluación de la expresión oral podría tener muchas ventajas, pues, en ocasiones, siendo posible y legítimo discrepar con respecto a la valoración de una muestra de habla, el consenso entre dos examinadores puede verse influido por factores de distinta índole en favor del criterio de uno de ellos. Por su parte, en los exámenes de alto impacto que se han desarrollado en el campo de la enseñanza del inglés como segunda lengua, es frecuente que la figura de un supervisor o examinador jefe tenga la última palabra y resuelva cualquier discrepancia.

La séptima pregunta está dirigida a conocer de qué forma actúan los entrevistadores conforme a diferentes cuestiones y en qué medida creen que se cometen algunos errores. Por ejemplo, hablar demasiado, facilitar léxico o recursos comunicativos y lingüísticos, no adaptar la dificultad y la velocidad al nivel de la prueba o no guiar al candidato para que no *esquive* una expresión compleja. Según los profesores encuestados, suele realizarse una buena práctica que no recae en dichos errores y, además, señalan que se intenta crear un clima relajado para rebajar la ansiedad de los candidatos.

Por otra parte, chequeamos en qué se fundamenta la formación específica de los evaluadores a través de la octava cuestión. En primer lugar, los docentes encuestados apuntaron la experiencia como examinador, seguida de la formación informal (reuniones, indicaciones de los superiores, diálogo con compañeros, etc.). En menor medida, señalaron la experiencia docente, la realización de cursos y las lecturas.

Por último, quisimos que los encuestados nos dieran una opinión general acerca de las pruebas que conocían y que aportaran sugerencias para mejorarlas. Los aspectos más mencionados son los que hacen referencia a las siguientes cuestiones:

- Realizar grabaciones
- Mayor número de pruebas



Centro Virtual Cervantes

- Pruebas que respondan a tareas más significativas
- Pruebas en las que interaccionen dos candidatos
- Estructura más clara de las pruebas
- Mayor duración
- Materiales no confusos ni ambiguos
- Imágenes mejores, actuales, más sugestivas y reales
- Criterios y escalas mejores
- Mayor información y formación por parte de las instituciones

## 4. Conclusión

Finalmente, tras haber revisado las recomendaciones de los especialistas y de haber reflexionado, junto con los evaluadores encuestados, acerca de los *viejos inconvenientes* que presenta la evaluación de la expresión oral, podemos concluir, de manera general, que, por muy obvios o sencillos que parezcan los pasos del proceso de evaluación conviene actuar de manera muy rigurosa a fin de garantizar la validez, la fiabilidad y la ética. Asimismo, llamamos la atención sobre la necesidad de comprobar que se siguen los criterios establecidos y que se actúa correctamente. Por último, en nuestra opinión y como ya hemos mencionado, merece la pena plantearse una mayor inversión en la evaluación de alto impacto que permita contar con tribunales más amplios, con mayor tiempo de dedicación y con acciones de supervisión.

## 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.

ALDERSON, J. C., C. CLAPHAM y D. WALL: *Exámenes de idiomas,* Madrid: Cambridge University Press, 1998.

ALLWRIGHT, D. y K. M. BAILEY: *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*, Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ALTE <http://www.alte.org/>



Centro Virtual Cervantes

BORDÓN, T.: «La evaluación de la Expresión Oral en el aula de E/LE», *Carabela*, 47, 2000, 151-176.

BORDÓN, T.: «Panorama histórico del desarrollo de algunas de las cuestiones fundamentales en la evaluación de segundas lenguas», *Carabela*, 55, 2004, 5-29.

BORDÓN, T.: «La evaluación de la Expresión Oral y de 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.

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

INSTITUTO CERVANTES, CVC: Diplomas de Español Lengua Extranjera DELE [en línea] <http://diplomas.cervantes.es/index.jsp>

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION *Standards Evaluations of Educational Programs, Projects and Materials*, Nueva York: McGraw-Hill, 1981.

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/>

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.

ORAL PROFICIENCY INTERVIEW (OPI) [en línea] <http://www.yearoflanguages.org/i4a/pages/index.cfm?pageid=3348>

SANTOS, M. A.: *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Málaga: Aljibe, 1993.

STUFFLEBEAM, D. L. y A. J. SHINKFIELD: *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica,* Barcelona: MEC-Paidós, 1987.

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>

ROOMAN, M.: «Los estándares nacionales para el aprendizaje de segundas lenguas en la formación de maestros de español en EE.UU.: desafíos presentes y del porvenir», *I Congreso Internacional FIAPE: El español, lengua del futuro* (Toledo, 2005).



Centro Virtual Cervantes

## **Anexo:** Encuesta sobre evaluación de la expresión oral

Por favor, responda a las siguientes cuestiones

1. ¿En qué exámenes para la obtención de un certificado oficial ha participado como examinador?

2. Para el conocimiento de los criterios de evaluación por parte de los examinadores, ¿con qué frecuencia cree que se utiliza cada uno de estos medios? Valore de 1 a 3

a) La experiencia docente

b) La experiencia como examinador

c) El consenso con los compañeros

d) La institución que ha diseñado las pruebas de evaluación facilita los criterios

e) Otros

3. Cuando no se siguen unos criterios dados, ¿en qué acciones concretas cree que basan los examinadores la evaluación? Valore de 1 a 3

a) Parten de una impresión a confirmar a lo largo de la prueba

b) Realizan una evaluación comparativa

c) Toman como referencia el nivel de determinados manuales

d) Se fijan en fallos de un determinado tipo (gramática, fluidez...) que consideran determinantes / ¿Qué tipo de fallo cree que se suele considerar determinante?

e) Otros

4. ¿Cree que se tienen en cuenta la complejidad y la dificultad de las actuaciones de los candidatos a la hora de evaluar?

5. ¿Cree que se valora sólo la actuación del candidato o también su potencialidad?

6. Cuando hay desacuerdo entre los examinadores de una misma prueba, ¿con qué frecuencia cree que se aplica cada una de estas soluciones? Valore de 1 a 3

a) Consenso... / ¿Esta negociación resulta fácil o difícil? ¿Por qué?

b) Se pospone la valoración y se comparar con actuaciones de otros candidatos

c) Prevalece la opinión del examinador más veterano



Centro Virtual Cervantes

d) Los examinadores se turnan para decidir la valoración final

e) Se consulta a un superior

f) Se realiza una media aritmética

g) Otros

7. ¿Cómo valoraría la acción de los examinadores que interactúan con los candidatos? Valore de 1 a 3

a) Hablan demasiado

b) Ayudan al candidato

c) Adaptan al hablar la dificultad y la velocidad según el nivel de la prueba

d) Guían a los candidatos para que no puedan esquivar una expresión compleja, cuando es necesario

e) Otros

8. ¿En qué cree que se fundamenta principalmente la formación en evaluación de los examinadores? Valore de 1 a 3

a) Experiencia como docente

b) Experiencia como examinador

c) Realización de cursos especializados

d) Formación informal (reuniones, indicaciones de los superiores, diálogo con compañeros...)

e) Lecturas

f) Otros

9. ¿Qué deficiencias cree que presentan las pruebas para evaluar la expresión oral (duración, tipo de prueba, número de examinadores, materiales, necesidad de guardar grabaciones...)?

10. ¿Se le ocurre alguna medida para mejorarlas?



Centro Virtual Cervantes