HACIA UNA EVALUACIÓN MOTIVADORA E INTEGRADORA (I): LA INSUFICIENCIA DEL MODELO EVALUADOR ACTUAL

Vanessa Dacosta Cea

Universidad de Vigo

1. Introducción

El interés en las últimas décadas por enseñar y aprender a comunicarse ha favorecido un cambio metodológico en la enseñanza de lenguas extranjeras basado en la actuación. Para llevar a cabo las tareas comunicativas, los alumnos tienen que realizar actividades de lengua de carácter comunicativo y poner en funcionamiento estrategias de comunicación[1]. No obstante, el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que el alumno desarrolla o debe desarrollar las tareas comunicativas, no es tenido en cuenta en la práctica evaluadora, pues se sigue pensando en la evaluación como un elemento aislado en la enseñanza de una lengua extranjera, cuando debe considerarse una parte más de ese proceso. En nuestra concepción del aprendizaje como algo más que alcanzar un nivel de L2 determinado, la manera en que el alumno aprende y pone en práctica lo aprendido desde una perspectiva comunicativa cobra suma importancia y debe, igualmente, ser evaluado. A menudo hay una gran disociación entre cómo el alumno aprende y la manera de evaluar los resultados que se esperan de dicho aprendizaje, lo que puede llevar al alumno a no

1. Según el *Marco común de referencia para las lenguas* [...] (MCER) "las estrategias son un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa y económica posible" (2003: 61).

Centro Virtual Cervantes

demostrar lo que realmente sabe. Por ello, la tarea fundamental que se pretende en este trabajo es analizar el componente de la evaluación de la expresión oral en el aula, como uno más del proceso de enseñanza-aprendizaje que nos acerque a un modelo de evaluación más integradora[2]. En ese sentido, la primera parte de este estudio está destinada a revisar el término evaluación (características, tipos y pruebas) así como presentar un pequeño recorrido del sistema de evaluación oral en los distintos métodos de enseñanza que nos ayuden a observar las carencias que existen para, posteriormente, presentar nuestra propuesta de evaluación llevada a cabo en un proyecto con unos alumnos en el año 2005.

2. Fundamentos de la evaluación

2.1. Concepto y características de la evaluación

El planteamiento tradicional dice que la evaluación es un proceso dirigido a considerar en qué medida el alumno ha alcanzado los objetivos establecidos en el curso. Sin embargo, la evaluación, en su sentido amplio, es algo más que establecer el nivel lingüístico alcanzado por el alumno; por tanto, algo más que medir o cuantificar aciertos y errores para adjudicarle una calificación. Si nos situamos en la posición del alumno como centro del proceso de enseñanza, la evaluación se basa en "relacionar las diversas fuentes de información para examinar aspectos concretos desde distintos puntos de vista, con el fin de poder disponer de una visión clara y útil del grado en que el curso está respondiendo a las necesidades del aprendizaje de los alumno" (García, 2000: 43). La evaluación, así, puede concebirse como una vía de control del proceso de aprendizaje de un alumno de L2. En este sentido, la evaluación está relacionada no sólo con los resultados o el *producto* de la enseñanza, sino también con los procesos a través de los cuales se desarrolla el aprendizaje. La evaluación de la expresión oral, así como de la expresión escrita, no es sólo medir los conocimientos que adquiere el estudiante sino también valorar las habilidades que presenta a la hora de comunicarse, las denominadas estrate-

2. Esta comunicación corresponde a las bases teóricas de un proyecto realizado en conjunto con Beatriz P. Suárez Rodríguez. Este trabajo es el complemento teórico al desarrollo práctico de su taller titulado: *Hacia una evaluación motivadora e integradora (II): una propuesta práctica*.

Centro Virtual Cervantes

gias comunicativas, esto es, la manera que tienen los alumnos de salvar las dificultades que pueden plantearse en una situación comunicativa.

El MCER considera que toda evaluación, ya sea para las destrezas escritas como para las orales, debe presentar tres características fundamentales: *validez*, *fiabilidad* y *viabilidad*. La *validez* indica hasta qué punto se adecua la información recogida a los objetivos de la evaluación, esto es, el grado en que una prueba mide lo que tiene que medir. La *fiabilidad* se refiere a la coherencia de los procedimientos de evaluación tanto con el tiempo como con la variedad de personas implicadas en la evaluación. Por último, la *viabilidad* está en relación con el ámbito de aplicación de la prueba y las circunstancias en las que se aplica. En principio, las dos primeras características tienen mayor importancia y relación entre ellas que la viabilidad. Como dicen Alderson, Clapham y Wall "si una prueba no mide algo de forma consistente, es de suponer que no siempre lo puede medir de forma precisa. Por otra parte, es posible que una prueba sea fiable pero no válida. Una prueba puede, por ejemplo, dar los mismos resultados de forma repetida, aunque no mida lo que se supone que mide. Por lo tanto, aunque se necesita fiabilidad para obtener validez, la fiabilidad por sí sola no es suficiente" (1998: 180).

Pongamos como caso una prueba de lectura en voz alta. Está claro que si lo que pretendemos es evaluar la habilidad de un alumno para utilizar la lengua en la vida real, esta prueba, aún siendo fiable, no es válida para el objetivo fijado. Con una prueba de esas características se podría comprobar la pronunciación de un estudiante, su ritmo de lectura (entonación, acentuación, pausas), su fluidez o incluso su comprensión del texto, pero sería erróneo evaluar aspectos comunicativos, pues la prueba no es válida para tal fin. En definitiva, lo que realmente importa al confeccionar una prueba de evaluación, en este caso de expresión oral, es ver si se puede considerar un reflejo justo y preciso de la habilidad lingüística y comunicativa del estudiante. Es, pues, responsabilidad de los que realizan las pruebas, examinar la validez, la fiabilidad y el significado de las pruebas, así como comprobar si los resultados se ajustan al objetivo establecido.

2.2. Tipos de evaluación

Existen algunos factores que determinan el tipo de evaluación que llevar a cabo en la clase de español como lengua extranjera (ELE) como son el agente de la evaluación, el objetivo o el momento en el que se realiza la evalua-

Centro Virtual Cervantes

ción. Dependiendo de los aspectos que se pretenden focalizar estaremos ante un tipo u otro. Así, en un primer nivel partimos de un tipo de *evaluación general* según la presencia o ausencia de la participación del profesor. Esta evaluación puede ser *externa* si se realiza fuera de la práctica diaria del aula y, por consiguiente, si pretende medir el nivel que tiene o que ha alcanzado el alumno; por el contrario, es *interna* si se desarrolla en el aula, integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje y realizada por el profesor, con el fin de comprobar la eficacia y el éxito en ese proceso. En un segundo nivel, tenemos diferentes tipos de *evaluación específica* que dependen de los objetivos en los que se centren y del momento del proceso en el que se efectúen. En primer lugar, podemos hablar de un tipo de *evaluación diagnóstica* que sería la realizada antes de que comience el proceso de enseñanza-aprendizaje con la función de adaptar y orientar al docente sobre el nivel que tiene cada alumno. En segundo lugar, la *evaluación formativa*, llevada a cabo durante el proceso (al final de una clase o de una unidad) y que pretende facilitar su mejora y proporcionar información tanto al profesor como al alumno para conocer los progresos y carencias del estudiante. Este tipo de evaluación supone modificar la relación pasiva del alumno, otorgándole mayor espacio en la toma de decisiones acerca de su proceso de aprendizaje. En tercer y último lugar, está la llamada *evaluación sumativa*, efectuada al final del proceso (al final del curso o de un determinado periodo) y que determina en qué medida se han conseguido los objetivos previamente establecidos para acreditar el resultado del alumno. De manera que, mientras la evaluación formativa valora el proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación sumativa asigna calificaciones de acuerdo con el rendimiento final del alumno.

2.3. Pruebas de evaluación

De acuerdo con los tipos anteriores de evaluación y los objetivos tenidos en consideración, podemos, a su vez, clasificar las pruebas que se realizan con distintas etiquetas. Según se trate de pruebas en relación o no con el proceso de enseñanza-aprendizaje, tenemos, por un lado, *pruebas externas* aplicadas fuera del ámbito del aula y elaboradas, en principio, por especialistas; por otro, *pruebas internas*, realizadas en el aula de ELE por el profesor. Además, del mismo modo que hemos visto que existían distintos tipos de evaluación según los objetivos y el momento en el que se aplicaban, las pruebas de evaluación son también distintas, como es obvio, en función del tipo de evaluación que representan.

Centro Virtual Cervantes

En cuanto a las pruebas de *evaluación externas* contamos con *pruebas de nivel*, aquellas que se realizan al inicio del curso para clasificar a los alumnos en diferentes grupos según su nivel de conocimiento de la lengua; por otra parte, tenemos *pruebas de dominio*, aplicadas al final del curso, que sirven para medir y acreditar el grado de dominio y capacidad de empleo de la lengua que tiene el alumno dentro del nivel en el que se encuentra. En cambio, las pruebas de *evaluación internas*, que son las que en verdad interesan en consideración con el proceso de enseñanza-aprendizaje, se pueden dividir en*: pruebas de diagnóstico*, empleadas para detectar las carencias del alumno y determinar sus necesidades; *pruebas de progreso*, que sirven para controlar y comprobar el avance del alumno durante el proceso; y por último, *pruebas de rendimiento* para obtener los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dado que nos interesa un sistema de evaluación en el que el proceso de enseñanza-aprendizaje no permanezca aislado, nuestra propuesta estará basada en una evaluación interna y formativa, como veremos en el apartado 4.

3. Panorama de la evaluación de la expresión oral

El diferente alcance que los distintos métodos y enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras han dado a la evaluación a lo largo del siglo XX pone de relieve la dificultad de un proceso, el de evaluación, que no siempre responde a los mismos objetivos. Sin embargo, aunque cada uno de los métodos, partiendo o no de una teoría lingüística distinta, ha basado sus directrices en objetivos diferentes, lo cierto es que se le ha prestado poca atención a la evaluación como un componente más del proceso de enseñanza-aprendizaje, más aún si nos referimos a la evaluación de la expresión oral, hasta la llegada del método comunicativo.

Entre los primeros métodos que de alguna forma han considerado el componente oral en su sistema de evaluación, casi todos coinciden en realizar una evaluación sumativa, basada en determinar el grado en que se han alcanzado determinados objetivos previos, bajo pruebas de respuesta cerrada (test). Éste es el caso de los métodos que siguen un modelo conductista como el método audiolingual[3] o el método oral-situacional[4], donde si bien se potencia la len-

3. El método audiolingual tiene como objetivo que el alumno de L2 aprenda a hablar la lengua de forma automática, de la misma manera que la L1 y, por lo tanto, pretende lograr alumnos bilingües. Entre sus características prima la repetición de modelos previos sobre la comprensión del mensaje, de manera que

Centro Virtual Cervantes

gua oral sobre la escrita, las muestras orales se limitan a repetir modelos de diálogos sin que el estudiante sea creador de sus propias producciones, sino un puro imitador. En consecuencia, mediante la evaluación se comprueba que el alumno sabe la lengua (a través de hábitos de repetición de estructuras) pero no qué sabe de la lengua.

Con la llegada de los métodos basados en un modelo cognitivo de la lengua, se busca enseñar la lengua oral a través de la práctica comunicativa, potenciando el uso creativo de la lengua, como ocurre con el método de Respuesta Física Total[5] y el natural[6], aunque con una ausencia total de corrección en la producción oral. Al contrario que los métodos anteriores, se fomenta el uso de una evaluación formativa, interesada así en el proceso de aprendizaje de los alumnos, pero únicamente respecto de las destrezas receptivas en detrimento de las productivas, como la expresión oral. Otros métodos surgidos en este momento como el Silencioso[7], focalizan más el aprendizaje en la lengua oral fomentando la producción creativa de los alumnos y dando un mayor peso a los estudiantes como responsables de su aprendizaje, pero la evaluación del componente oral sigue siendo irreal debido a la ausencia de supervisión del docente.

Finalmente, el surgimiento de los enfoques humanistas da un giro tanto al proceso de enseñanza-aprendizaje como a su evaluación, a través del método comunicativo[8]. Uno de los aspectos más positivos de este método es que las actividades del aula promueven la autenticidad de una comunicación desarrollada en situaciones reales. Además, la evaluación se lleva a cabo con pruebas

---

los alumnos sólo se expresan libremente en estadios ya muy avanzados.

4. El método oral-situacional tiene como objetivo el conocimiento de las estructuras ligadas a las situaciones, dando más importancia a la lengua oral. Considera que el habla es la base en la lengua y que la lengua siempre tiene una intención o finalidad y se produce en una situación.

5. El método de Respuesta Física Total parte de la base de que existe un aprendizaje innato de la lengua extranjera. La producción oral en L2 surgirá de forma natural, una vez que el estudiante haya superado la fase de comprensión oral.

6. El objetivo fundamental del método natural es la comprensión de significados. Se trabaja especialmente la comprensión auditiva y la lectora y prima el contenido lingüístico sobre el léxico. Resalta el papel de la motivación en el proceso de aprendizaje.

7. El Método Silencioso nace con la idea de que el profesor guarde el mayor silencio posible en la enseñanza de la lengua para animar al alumno a emitir el mayor número de enunciados en L2.

8. El objetivo fundamental del enfoque comunicativo es que los alumnos alcancen una competencia comunicativa plena.

Centro Virtual Cervantes

que presentan actividades comunicativas, valorando no sólo la corrección de la estructura o el dominio del vocabulario sino también la capacidad del alumno para resolver las actividades planteadas. Se trata, pues, de un método que muestra una evaluación centrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollada al mismo tiempo que dicho proceso. No obstante, pese a la revolución que supone la llegada del método comunicativo en la enseñanza de segundas lenguas, lo cierto es que en la práctica diaria del aula el desarrollo de este método sigue viéndose como algo idealizado e inabarcable. Y es que seguimos asumiendo que la evaluación en general, cuanto más de la expresión oral, sigue siendo un terreno ajeno al proceso de enseñanza-aprendizaje y que la corrección gramatical es el aspecto que tiene mayor peso en la valoración de la expresión oral, sin considerar otros aspectos como el uso de estrategias comunicativas.

4. Un modelo de evaluación integradora y motivadora

En un primer momento, en el centro en el que estamos trabajando las pruebas que se realizaba a los alumnos eran básicamente escritas. Por un lado, contábamos con una prueba clasificatoria de los alumnos por niveles de lengua, elaborada por la institución; por otro, una prueba final gramatical, realizada por el docente, con la que los alumnos recibían una calificación numérica y, posteriormente, un diploma con la nota. Más tarde, se incorporaron pruebas para atender al componente oral. Con el objetivo de obtener una mejor clasificación de los alumnos por niveles se añadió a la prueba de nivel escrita una prueba de lectura en voz alta que midiera, entre otros aspectos, la pronunciación, la fluidez o el ritmo de los alumnos. En cuanto a la evaluación final, se incorporó una prueba que midiese la capacidad de expresión oral de los discentes, prestando no sólo atención a la corrección gramatical y léxica sino también a cuestiones como la interacción en parejas, la fluidez o el respeto de los turnos de habla.

Sin embargo, al observar durante los últimos años que se estaba desaprovechando la oportunidad de introducir nuevas aportaciones al proceso de enseñanza-aprendizaje, centrándonos, de manera especial, en la integración de la evaluación como parte de dicho proceso nació la idea de crear un nuevo modelo de evaluación. Este modelo se basa en dos características fundamentales. Por una parte, su carácter integrador; la evaluación como una parte más del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que tanto alumnos como profesores están implicados de igual manera y en la que el alumno está en todo

Centro Virtual Cervantes

momento en contacto con los efectos de su producción. El segundo rasgo es su carácter motivador, pues existe un clima afectivo positivo en el que se elimina toda clase de miedos, tensiones o angustias (no hay exámenes), porque el discente tiene libertad para elegir qué decir, cómo decirlo y con qué instrumento, y porque no existe la visión del error como algo negativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, entendemos que determinados aspectos de dicho proceso no se tienen en cuenta en lo que se refiere a los modelos de evaluación. Tanto las destrezas orales como las escritas cuentan con pruebas específicas, más o menos afortunadas, a la hora de evaluarlas; sin embargo, no sucede lo mismo con las estrategias[9], las cuales permanecen un poco al margen tanto del proceso de enseñanza-aprendizaje como de los sistemas de evaluación. Partiendo de la idea de que para que un alumno posea una elevada competencia comunicativa no sólo debe dominar la competencia gramatical (dominio del código lingüístico), la sociolingüística (uso adecuado de dicho código en distintas situaciones o contextos comunicativos) y la discursiva (combinar forma y pensamiento con coherencia), sino también la estratégica (resolver problemas comunicativos derivados de un conocimiento limitado del código), surgió nuestra idea de promover y evaluar de alguna manera la competencia estratégica[10].

4.1. Nuestra propuesta de evaluación: un caso real

La propuesta que mostramos a continuación es un caso real de un proyecto llevado a cabo en el año 2005 con unos estudiantes de español. El propósito de las siguientes líneas es mostrar un modelo de integración de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la creación de actividades que fomenten la competencia estratégica de nuestros alumnos. Para ello, nos hemos centrado en tres puntos fundamentales del proyecto: a quién evaluamos, qué evaluamos y con qué herramientas y cómo evaluamos.

---

9. Recordemos que, como dicen Cano García y Justicia, "por estrategias entendemos lo que la persona hace para atender e incorporar nueva información con el fin de almacenarla en la memoria y lo que la persona hace para recuperar la información almacenada y usarla en la formulación de respuestas, identificar y resolver problemas y generar respuestas creativas" (cf. Manchón, 1993).

10. Este planteamiento tiene su continuación con la propuesta práctica del taller a cargo de Beatriz P. Suárez Rodríguez.

Centro Virtual Cervantes

4.1.1. ¿A quién evaluamos?

El tipo de alumnos que participa en una actividad deben tenerse muy en cuenta a la hora de evaluar cualquier producción oral. En nuestro caso, contamos con la ventaja de trabajar con un grupo reducido de estudiantes con unas características muy particulares. Se trata de alumnos que vivían en España y que trabajaban en el ámbito de la automoción. Ya habían realizado otros cursos oficiales de español y habían recibido los correspondientes diplomas. Su interés, ahora, no era obtener un diploma sino, simplemente, mejorar su capacidad comunicativa, sobre todo en aspectos relacionados con las estrategias comunicativas.

4.1.2. ¿Qué evaluamos? ¿Con qué herramientas?

En nuestro concepto de evaluación como valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje, nos pareció beneficioso que aquello que es válido para aprender estrategias comunicativas sirva también para valorar hasta qué punto el alumno ha logrado interiorizar dichas estrategias, es decir, que lo que se usa de herramienta para que el alumno adquiera cierta competencia valga también como prueba de evaluación. Manchón (1993) señala una vía de gran interés para que al alumno se enfrente a un problema comunicativo: las estrategias de expansión. Se trata de mecanismos que ayudan a que el alumno supere las dificultades lingüísticas que puede tener en una situación comunicativa pero sin reducir la meta comunicativa. En este sentido, a la hora de diseñar nuestras herramientas para fomentar el desarrollo y la evaluación de las estrategias comunicativas de los aprendices de ELE, nos hemos basado en dos tipos de estrategias de expansión comentadas por Manchón (1993: 159):

- Estrategias basadas en otro conocimiento: suponen la resolución de un problema comunicativo haciendo uso de la mímica, gráficos, imitación de sonidos…

- Estrategias basadas en IL: se utilizan cuando el problema comunicativo se soluciona haciendo uso de los recursos lingüísticos que el aprendiz posee de la L2. La forma que puede tomar esta solución estratégica puede ser la reestructuración sintáctica, el uso de paráfrasis, acuñaciones léxicas o la utilización de términos relacionados semánticamente.

Para el fomento y desarrollo práctico de estos dos recursos estratégicos nos pareció que la mejor manera era su aplicación lúdica, pues el juego suele

Centro Virtual Cervantes

ser un buen instrumento de aprendizaje (evita el bloqueo que a veces sufre el alumno ante el miedo de cometer errores). Los recursos lúdicos que nos ayudaron a valorar las estrategias de nuestros alumnos fueron dos conocidos juegos de mesa (adaptados a nuestras necesidades): *Pintañol* y *Prohibiñol*.

1. Estrategias basadas en otro conocimiento: *Pintañol*

Esta prueba se basa en la mecánica del conocido juego *Pictionary*[11], pero modificado con el fin de adaptarlo a nuestros alumnos y a aquellos aspectos que pretendemos valorar. Lo primero que creamos fue un tablero completamente nuevo, en forma digital, con menos casillas que el del juego original; cada casilla tenía un color que se correspondía con la categoría gramatical de la palabra que debían dibujar; el contenido de las tarjetas fue creado exclusivamente para nuestros alumnos, ya que se correspondía con el léxico que los discentes manejaban en su ámbito laboral (la automoción).

2. Estrategias basadas en IL: *Prohibiñol*

Esta prueba se basa en el juego *Tabú*[12] pero, al igual que en el caso anterior, fue creada para adaptarse a nuestras necesidades. En primer lugar, prescindimos de emplear un tablero, puesto que en el juego original el tablero tiene como única finalidad indicar el principio y el final de la partida; nosotros al no utilizar tablero disponíamos de mayor libertad en cuanto a la extensión de la partida. Por último, al igual que en el caso anterior, las tarjetas fueron adaptadas al ámbito en el que se desenvolvían nuestros alumnos.

Además de elaborar estas dos pruebas para valorar la competencia estratégica de nuestros alumnos, el punto más interesante de nuestra evaluación, incorporamos otras dos pruebas orales realizadas también durante el proceso de aprendizaje con el fin de comprobar cómo iba progresando. En primer

11. El alumno recibe una tarjeta con una palabra escrita que debe dibujar a sus compañeros para que la adivinen. El dibujante no puede hablar, sólo contestar a sus compañeros *sí* o *no*; tampoco puede hacer gestos ni tararear canciones. Antes de comenzar a dibujar, el jugador puede ayudar a su equipo ofreciendo alguna pista del tipo: lugar, personaje… Cuantas más palabras adivine cada equipo en el tiempo establecido, más puntos sumará.

12. Este juego consiste en que un jugador debe lograr que los miembros de su equipo adivinen la palabra que está definiendo sin utilizar ciertas palabras prohibidas o tabú en un tiempo de un minuto. Cuantas más palabras acierte cada equipo en este tiempo, más puntos sumará.

Centro Virtual Cervantes

lugar, una prueba que consistía en la descripción de una imagen pictórica con la que pretendíamos conocer las producciones creativas de los alumnos y valorar aspectos del texto oral como coherencia y cohesión. En segundo lugar, un diálogo telefónico, en el que cada miembro de la pareja desempeñaba un papel relacionado con su ámbito, como ejercicio para evaluar la interacción oral. En resumen, estas actividades tenían el propósito de valorar las capacidades de nuestros alumnos, principalmente en el desarrollo de las estrategias, aunque también la riqueza de su producción oral a través de las dos últimas pruebas señaladas. De este modo, lo que perseguíamos era una evaluación formativa, pero, sobre todo, integradora y motivadora.

4.1.3. ¿Cómo evaluamos?

En nuestro modelo de evaluación percibimos la observación como un buen mecanismo para recoger y registrar el desarrollo de las actividades orales de los alumnos en el aula. Gracias a la observación pudimos estudiar lo que sucedía en cada momento: cómo actuan los alumnos, cómo manifiestan sus sentimientos… En definitiva, cómo se desenvuelven en una situación oral y cómo utilizan ciertas estrategias.

La grabación de sonido (mediante una cámara web) nos pareció el mejor modo de recoger toda la información, no sólo el comportamiento verbal sino todos aspectos no verbales sonoros que pueden aportar información. La grabación es también un sistema con el que contrarrestrar la subjetividad del profesor a la hora de evaluar una producción oral. Además, en nuestro propósito de una evaluación integradora, con la grabación los alumnos pueden valorar y oír los efectos de su producción (*feed back*). De esta manera, el alumno está involucrado en todo momento en su proceso de aprendizaje. Tanto profesor como alumno perciben las carencias que deben ser mejoradas. Finalmente, con la creación de una serie de tablas, con criterios específicos para cada prueba, el último paso de nuestra propuesta es valorar la actuación de nuestros alumnos, y que ellos mismos se valoren al oír la grabación.

5. Conclusiones

Creemos que se sigue confundiendo el concepto de evaluación con calificación (sólo se evalúa el resultado del aprendizaje) y que en la mayoría de las pruebas sólo se evalúa la corrección gramatical, escrita y oral, sin que el alumno intervenga para nada en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Nuestra

Centro Virtual Cervantes

pretensión a la hora de llevar a cabo este estudio ha sido, principalmente, reflexionar sobre el concepto de evaluación y su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje. El modelo de evaluación aquí presentado es una pequeña propuesta en torno a la idea de que evaluar a un alumno puede ser algo más que medir su nivel de L2 y que en la evaluación de la producción oral se pueden valorar aspectos como las estrategias comunicativas que promuevan una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Bibliografía

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

ALONSO, E.: *¿Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo?*, Madrid: Edelsa, 1994.

ÁLVAREZ, M.: *El tratamiento de la evaluación en los diferentes métodos de enseñanza de lenguas extranjeras*, Proyecto DEA, Universidad de Vigo, (inédito).

BÁEZ, I.: «Evaluación del español L2 a través de la lectura en voz alta», Congreso *Retos del hispanismo en la Europa Central y del Este*, Cracovia, 14-15/10/2005, (inédito).

ELLIOT, J.: *La investigación-acción en la educación,* Madrid: Morata, 1990.

FERNÁNDEZ, S.: «Corregir y evaluar desde una perspectiva comunicativa», *Cable*, 4, 1989, 30-35.

FUNIBER: *Máster en FOPELE: Materiales didácticos*, (inédito).

GARCÍA, Á.: *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*, Madrid: Arco Libros, 2000.

GENESEE, F. y J. A. UPSHUR: *Classroom-Based Evaluation in Second Language Education,* Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

GIOVANNINI, A. et ál.: *Profesor en acción 2 y 3,* Madrid: Edelsa, 1996.

HALM, W.: «Diferentes aspectos de la evaluación», *I Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera 1986* (Ed. MIQUEL, L. y N. SANS), Madrid: Dirección General de Cooperación Cultural, 1987, 163-196.

KEMMIS, S. y R. MC TAGGART: *¿Cómo planificar la investigación-acción?*, Barcelona: Alertes, 1988.

LOZANO, G. y J. P. RUIZ: «Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos», *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid: Fundación Actilibre, 1996, 127-155.

Centro Virtual Cervantes

MANCHÓN, R. M.: «La evaluación del componente estratégico del aprendizaje de lenguas», *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid: Fundación Actilibre, 1993, 151-164.

MATEO J.: *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*, Barcelona: Horsori, 2000.

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/>

RICHARDS, J. C. y T. S. RODGERS: *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ROMERA, M.: «La evaluación en la clase de español como lengua extranjera», *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura,* 34, Barcelona: Graó, 2003.

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

Centro Virtual Cervantes