LA EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN ORAL Y AUDITIVA DEL ESPAÑOL COMO L2 EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA

Esther López Ojeda

I.E.S. Celso Díaz (Arnedo)

1. Introducción

El aumento creciente de la presencia de alumnos de diferentes nacionalidades en las aulas de enseñanza españolas es un fenómeno para el que no estamos aún preparados. Asimismo, durante los últimos años la enseñanza de la lengua castellana es partícipe de un cambio vertiginoso, respondiendo a la demanda de jóvenes y adultos de fuera de España que quieren llegar a los niveles exigidos para la obtención del DELE. Filólogos y profesionales de otros campos se han ocupado de la enseñanza del español como lengua extranjera y hoy día tenemos como resultado la presencia en el campo educativo de ELE de buenos especialistas y la creación de materiales, en continua revisión, cada vez mejores desde el punto de vista didáctico.

Sin embargo, si en poco tiempo el avance ha sido espectacular en ese sentido, no lo ha sido tanto en la enseñanza de la lengua española para inmigrantes dentro de la enseñanza obligatoria. El problema se agrava en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO, 12-16 años), ya que los conocimientos previos que se suponen a estos alumnos y la velocidad de asimilación de contenidos científicos correspondientes no pueden llevarse a cabo por su desconocimiento o conocimiento muy rudimentario del castellano. La entrada de inmigrantes en las aulas, su reparto geográfico desigual y su desconocimiento del castellano han sorprendido a un sistema educativo sin recursos suficientes y sin

Centro Virtual Cervantes

una respuesta prevista. Los profesores que se hacen cargo de estos alumnos no han sido específicamente preparados para ello y, tal vez, ni siquiera la enseñanza de español a inmigrantes estaba antes dentro de sus expectativas. Los centros que se encontraron antes con la situación han sido los pioneros en analizar el fenómeno y en crear materiales. El esfuerzo del profesorado por adaptarse y sistematizar la enseñanza ha sido enorme, y ya ha producido sus frutos. Pero, aunque ya no partimos de cero en este tema, son múltiples los aspectos que quedan por superarse. El profesorado tiene la formación filológica necesaria, pero no siempre los conocimientos didácticos para su desarrollo. La falta de una metodología sistematizada suele ser lo habitual, y el campo de la evaluación auditiva y oral no es una excepción.

2. La realidad de las aulas

Los inmigrantes que deciden establecer legalmente su residencia en España y cuentan con niños o jóvenes en edad de escolarización obligatoria, hasta los 16 años, deben adscribirse a un centro educativo. La edad del alumno y los antecedentes escolares determinan el nivel correspondiente. El desfase entre el nivel del alumno y el correspondiente al sistema educativo español no puede ser solventado muchas veces. Existen programas oficiales (Educación Compensatoria, Diversificación, Garantía Social...) que facilitan la obtención de títulos escolares, pero a los alumnos se les exigen ciertos requisitos, entre los que el más determinante es el de la edad y, por supuesto, el de saber español.

Si la integración en una nueva sociedad y en un nuevo sistema educativo ya supone un gran reto para el alumno, todavía es más difícil si se produce mediado el curso escolar o si desconoce la lengua castellana. Sin el idioma no puede integrarse en la clase que le corresponda, por lo que se le proporcionan horas de inmersión lingüística[1]. Los alumnos inmigrantes que reciben esta enseñanza no tienen ni el mismo nivel educativo, ni los mismos conocimientos del castellano, ni proceden del mismo país, ni comparten la misma realidad extraescolar. El tiempo que necesitan para aprender la lengua es indeterminado y les resta tiempo de otras adquisiciones escolares. En general, tampoco tienen en sus familias un apoyo para las tareas escolares, incluso ni tie-

1. Muchas veces no reguladas de forma sistemática, sino dependiendo de la situación del centro y de los recursos, profesorado incluido, de los que disponga.

Centro Virtual Cervantes

nen tiempo ni espacio para su trabajo personal fuera del centro educativo, ya que muchas veces sus familiares no conocen la lengua -por lo que, sobre todo al principio, el castellano es sólo la lengua escolar-, ni a veces se conocen ni valoran los contenidos escolares. Más aún, puede que las motivaciones del sistema escolar estén lejanas para ellos que aspiran a una incorporación inmediata al mundo del trabajo[2]. La situación se complica porque las relaciones de la familia con los centros de enseñanza son precarias y difíciles.

La convivencia con los compañeros nativos muchas veces no es satisfactoria. En la adolescencia suelen aparecer actitudes discriminatorias hacia lo diferente. Y detrás están las familias españolas que recelan de los centros escolares con un alto número de inmigrantes, lo que desencadena una serie de duras consecuencias: el rendimiento desciende, surge la desmotivación, etc. Incluso el profesorado a veces tampoco ve en ellos a jóvenes hablantes de una o más lenguas y conocedores de otras culturas, sino se fija sólo en sus carencias. No estarán alfabetizados, pero tienen un conocimiento del mundo y manejan estrategias como inferir, deducir, comparar y utilizar la memoria en formas que los españoles hemos relegado. Los estereotipos sociales sobre la inmigración también condicionan la manera de abordar esta realidad. La organización interna de los centros muchas veces tampoco es la adecuada: el aula de español se convierte en una *isla*, los otros profesores asumen la parte que les corresponde en la tarea de enseñar español en sus aulas. Los colegios concertados y privados parecen huir de este fenómeno y la enseñanza pública se resiente.

Además, tenemos que tener en cuenta que el aprendizaje de la lengua en la ESO debe ir enfocado hacia dos vertientes: por una parte, adquirir la competencia comunicativa correspondiente; por otra, el profesorado de español debe detectar cuáles son los problemas lingüísticos que los alumnos pueden encontrar para seguir con normalidad las clases del resto de áreas curriculares. Sobrellevando esta situación tenemos el buen hacer de todos aquellos que dedican su esfuerzo a mejorar la situación de la inmigración y, en concreto, de la enseñanza de la lengua española dentro de la ESO. Sobre el trabajo de todos ellos, que apoyamos y valoramos, queremos hacer una reflexión.

---

2. Estamos realizando una generalización. Por ejemplo la situación de los refugiados no es la misma que la de los "inmigrantes económicos". Aquellos pueden provenir de familias con padres universitarios, con una realidad intelectual diferente.

Centro Virtual Cervantes

Decidimos centrarnos en la evaluación de lo oral porque creemos indispensable que en este campo se manejen unos criterios coherentes y considerados en la programación didáctica. La evaluación de las destrezas orales queda relegada muchas veces a la subjetividad del profesor que evalúa, frente a la escritura y la lectura, respecto a la que, creemos, se han desarrollado métodos objetivos de evaluación. Y lo que buscamos es que sea válida, fiable, viable y útil. Entendemos la evaluación no sólo como calificación del aprendizaje del alumno, sino también como indagación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (evaluación inicial, instrumentos de evaluación, autoevaluación, coevaluación...). La finalidad última del trabajo es, por una parte, la adquisición de una competencia comunicativa que posibilite la integración e interrelación y, por otra, la participación normal en el medio escolar, con la adquisición de contenidos y la competencia académica correspondientes. Y es aquí donde cobra importancia la evaluación, que repercute en la enseñanza y el aprendizaje, importancia que no siempre se le concede.

3. La evaluación de las destrezas orales

Proponemos como guía de la evaluación las indicaciones del *Marco común europeo de referencia para las lenguas [...]* (MCER, 2002). Aunque no se ocupa específicamente de la enseñanza de la lengua a inmigrantes en los centros de enseñanza obligatoria, creemos que la especificación de niveles y el análisis que proporciona en el ámbito de la evaluación pueden ser aplicados a la ESO. La evaluación facilita la toma de decisiones del profesorado y la intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que media entre los objetivos marcados y los actos educativos necesarios para su consecución. Al alumno le permite conocer su proceso haciéndole responsable del mismo, a la vez que le motiva recompensándole por su esfuerzo. Por lo tanto, estamos ante uno de los instrumentos más eficaces de la práctica docente.

Las pruebas de evaluación de ELE han fluctuado según la corriente lingüística desde la que se ha concebido. Desde un punto de vista estructuralista se busca el dominio de elementos aislados de la lengua, evaluando por separado sintaxis, vocabulario, etc. Posteriormente, con corrientes como la psicolingüística y la sociolingüística se discrepa de que el conocimiento lingüístico sea sólo el gramatical, dando lugar al concepto de competencia comunicativa. El resultado en nuestros días es una evaluación que intenta acercarse lo más posible a situaciones reales, que tengan sentido y que el alumno las encuentre conectadas con el mundo. Evaluaremos, por tanto, las competencias dise-

Centro Virtual Cervantes

ñadas para ser adquiridas por el alumno, que quedan englobadas en estos tres apartados: competencia lingüística, competencia sociolingüística y competencia pragmática[3]. Para concretar este tipo de evaluación en el aula de secundaria nos ayuda establecer un paralelismo con el MCER, aprovechando las delimitaciones concretas que ofrece sobre los niveles de adquisición de competencias y ciñéndonos a las características de lo oral en los niveles A1 y A2, los que podemos encontrar presentes en nuestras aulas de inmersión lingüística. Además, estos niveles tienen un marcado carácter comunicativo y cubren las interacciones más inmediatas, lo que se relaciona con el análisis de las destrezas orales que consideramos.

¿Por qué elegimos esta clasificación? Porque nos parece lo suficientemente extendida como para que todos los profesores tengan acceso a ella y porque creemos que las características que se corresponden con cada destreza están bien definidas. Y, como acabamos de decir, los niveles están perfectamente delimitados como para facilitar la clasificación de los alumnos; en el caso de que ambos niveles pueden darse mezclados en la misma aula sabremos qué exigir, cómo avanzar y cómo evaluar a cada alumno. Pensamos que así obtenemos una evaluación personal, con un criterio fijo y fiable, evitando evaluaciones subjetivas interferidas por criterios externos (como que la facilidad oral y auditiva de los más avanzados haga desvalorizar el trabajo de los otros). Por ello, con el fin de establecer la adscripción al nivel A1 o al A2 (algo relativamente sencillo en la enseñanza del ELE fuera de la ESO, pero no dentro de ésta) evaluaremos los tipos de producción oral de los alumnos. Tendremos que tener en cuenta que entre los dos niveles podemos encontrar gradaciones, incluso que algunos alumnos ni siquiera llegarán al nivel inferior que estamos marcando. Los que superen las expectativas del nivel superior no supondrán un problema para el profesorado, acostumbrado a niveles altos y con más recursos para ello, y tendrán pocas horas de inmersión lingüística antes de pasar a formar parte del grupo-clase que les corresponda.

---

3. No todos los especialistas establecen esta tripartición en cuanto a la forma, pero sí respecto al contenido general. Creemos que tiene una amplia difusión y es de fácil acceso para el profesorado. Como ejemplo, otro tipo de clasificación posible es la de Romera, quien considera dos competencias con subdivisiones dentro de ellas. La competencia organizativa comprende la gramatical (morfología, sintaxis, vocabulario y fonología / ortografía) y la textual (cohesión y organización retórica). La competencia pragmática agrupa la ilocutiva (manipulación e imaginación de funciones de la lengua) y la sociolingüística (sensibilidad a las variaciones geográficas, de estilo y culturales) (Romera, 2003: 73).

Centro Virtual Cervantes

4. Evaluamos desde el principio

Haremos una adaptación de los criterios del MCER para su aplicación a la ESO y para que puedan utilizarse en las programaciones didácticas. Los mencionamos en este trabajo nos interesan porque pueden ser utilizados como objetivos y, por tanto, como elementos para evaluar las destrezas orales. Dejaremos otros criterios del MCER que quedan fuera de la ESO.

Desde el comienzo del curso académico realizaremos una evaluación inicial que nos permita una primera aproximación individual a los alumnos. Responderán a algunos de los criterios que mencionamos a continuación y que el profesorado elegirá según su adecuación al contexto y al alumnado. Probablemente los aspectos que el alumno domine de la lengua no encajarán en un nivel u otro, sino que aparecerán desfases. Por ello proponemos que a partir de la clasificación general se realice una *parrilla* o recogida de datos relativos a cada uno de los elementos evaluadores que se vayan a utilizar, con casillas libres para ir anotando la evolución que se produzca a lo largo del curso hasta la evaluación final. El punto de partida puede ser el siguiente:

Comprensión auditiva en general:
A1: Comprende discursos que sean muy lentos, que estén articulados con cuidado y con las suficientes pausas para asimilar el significado.
A2: Comprende frases y expresiones de temas cotidianos y no abstractos, siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.

Nivel de comprensión en conversaciones entre hablantes nativos:
A1: No hay descriptor disponible.
A2: Identifica generalmente el tema sobre el que se discute, siempre que se lleve a cabo con lentitud y claridad.

Capacidad para escuchar avisos e instrucciones:
A1: Comprende instrucciones que se le explican con lentitud y cuidado, y es capaz de seguir indicaciones si son sencillas y breves.
A2: Comprende instrucciones muy sencillas y capta la idea principal.

Capacidad para escuchar retransmisiones y material grabado:
A1: No hay descriptor disponible.
A2: Comprende y extrae información esencial de pasajes cortos grabados que traten sobre asuntos cotidianos y predecibles y que estén pronunciados con lentitud y claridad. Si fuera material audiovisual podría saber cuándo se cambia de tema (en algunas noticias de televisión, por ejemplo) y formarse una idea del contenido principal.

Centro Virtual Cervantes

Expresión oral en general:
A1: Expresión con frases sencillas y aisladas relativas a personas y lugares.
A2: Puede crear descripciones muy elementales, hablar de actividades diarias, gustos, en una breve lista de frases y oraciones sencillas.

Capacidad de mantener un pequeño monólogo:
A1: Descripción de sí mismo, su lugar de residencia, y profesiones. En este nivel los elementos léxicos y gramaticales que utiliza no suelen estar interiorizados sino aprendidos de memoria. El alumnado es tremendamente sensible a lo que se salga del cauce prefijado, porque fácilmente se pierde.
A2: Descripción de su familia, sus estudios, su trabajo preferido. Describe objetos, lugares y personas en términos sencillos. El alumnado presenta mayor capacidad de creación y elaboración que en el nivel anterior, pero siempre de forma elemental. Las conexiones utilizadas son sencillas o simplemente yuxtaposiciones. Pequeñas producciones que exijan un nivel más elaborado, por ejemplo un debate, están por encima de las posibilidades de los alumnos.

Capacidad para hablar en público:
A1: No hay descriptor disponible, aunque puede expresar oraciones que se correspondan con situaciones estereotipadas si han sido ensayadas previamente (por ejemplo presentaciones).
A2: Es capaz de hacer declaraciones ensayadas, muy breves, de contenido predecible y aprendido, que resultan inteligibles para oyentes que están dispuestos a concentrarse. Responde a preguntas breves y sencillas si se las repiten y si le ayudan con la formulación de su respuesta.

5. Cómo evaluamos

Necesitamos fijar un sistema de referencias que nos indique cómo evaluar. No es fiable uno normativo, en el que las calificaciones dadas surjan por comparación con el resto de alumnos, con lo que se beneficiaría a los mejores; ni tampoco un sistema tan personalizado que sólo tenga en cuenta la actitud del alumno, su progresión, etc., pero sin unos objetivos lingüísticos claros. Tendremos en cuenta criterios *holísticos* y *analíticos*. Los *holísticos* permiten la evaluación en términos de todo o nada: objetivos cumplidos o insuficientes. En especial tendremos en cuenta la eficacia de lo hablado. Estos criterios son, en general, los mismos que solemos aplicar de manera intuitiva en clase para ver si las actividades propuestas funcionan o si necesitamos replantearlas. Estableceremos cinco niveles que, de nuevo, basamos en el MCER:

5: *Tarea muy bien ejecutada (sobresaliente)*: El alumno ha superado muy holgadamente los objetivos de la prueba. Su nivel está muy por encima del exigido.

Centro Virtual Cervantes

4: *Tarea bien ejecutada (notable)*: El candidato ha superado holgadamente los objetivos de la prueba. Su nivel está por encima del exigido.
3: *Tarea ajustada al nivel (aprobado)*: El candidato ha actuado de manera adecuada y pertinente para satisfacer los objetivos de la prueba. Su nivel es el mínimo exigido.
2: *Tarea mal ejecutada (suspendido)*: El candidato no ha llegado a satisfacer los objetivos de la prueba. Su nivel no alcanza el mínimo exigido.
1: *Tarea muy mal ejecutada (suspendido)*: Dista mucho de satisfacer los objetivos de la prueba. Su nivel se encuentra muy alejado del mínimo exigido.

Los criterios de evaluación *analíticos* permiten una calificación de cada componente, siendo la evaluación final el resultado de las evaluaciones parciales. Por tanto, no funcionan dando respuesta a objetivos globales, sino analizando elementos particulares. Se hará una evaluación por cada componente que queramos tener en consideración. Por ejemplo, la expresión oral la podemos subdividir: interacción, adecuación al registro y a la situación, ordenación y organización, pronunciación, entonación y acento, fluidez, gramática y léxico. Lo fundamental para evaluar estos componentes es que tengamos claros qué elementos y grado de consecución evaluamos. La evaluación para cada uno de los componentes cualitativos resulta sencilla teniendo en cuenta los niveles del MCER. Podemos establecer unos criterios de puntuación adaptando las puntuaciones propuestas en la enseñanza de ELE fuera de la ESO: tres puntos si se está en el nivel A2 y, a partir de aquí dos puntos y un punto progresivamente hacia abajo, y de cuatro a cinco puntos si el nivel es superior. Trabajar con números enteros nos facilita la tarea. Podríamos exigir veintiún puntos para aprobar la prueba, contando tres puntos en cada uno de los aspectos analizados, incluso algún punto menos, dejando un margen.

Hay que tener en cuenta que no todas las actividades sirven para evaluar el conjunto de los criterios. Además, no es necesaria la evaluación total en la misma sesión. Por ejemplo, se pueden utilizar *debates* (o pequeños intercambios de comunicación, teniendo en cuenta el escaso conocimiento de la lengua) para evaluar la interacción y adecuación, descripciones orales para la organización, gramática y vocabulario, etc. Hay que recordar que el proceso de aprendizaje de una lengua es continuo e individual. Cualquier intento de establecer niveles de dominio absolutos es hasta cierto punto arbitrario, aunque los tengamos en cuenta por motivos prácticos. El progreso no supone simplemente ascender en una escala vertical. Incluso no es necesario pasar uno por uno los niveles inferiores hasta llegar al nivel superior. Por ello, hemos de dotar de flexibilidad al proceso de enseñanza que diseñemos, permitiendo niveles de adquisición intermedios si el alumno lo necesita y redise-

Centro Virtual Cervantes

ñando otra vez el nuevo nivel para que estén claros los objetivos, la metodología y los criterios de evaluación.

6. Qué evaluamos

Mencionamos a continuación una serie de elementos para evaluar la destrezas orales de la lengua. Algunos de los rasgos podrían estar presentes en un campo u otro de los que presentamos; lo importante es situarlos dentro de uno de ellos, manteniendo la elección para que el alumno sepa dónde le serán valorados o en qué apartado le serán penalizados. Evidentemente, los tecnicismos lingüísticos están lejos de la comprensión de los alumnos que, sin embargo, sí son capaces de reconocer sus aplicaciones prácticas. Quizá los descriptores que vamos a mencionar parezcan excesivos para evaluar cada una de las tres competencias, pero debemos tenerlos en cuenta aunque su grado de utilización con éxito dependa del dominio de la lengua que tenga cada alumno.

Tanto en la competencia lingüística, como en la sociolingüística y la pragmática, evaluamos la interacción y fluidez. Respecto a la interacción oral, los alumnos necesitan manejar las capacidades para ser emisores y receptores de mensajes y para negociar significados siguiendo el principio de cooperación. Es necesario, por tanto, conocer y poner en práctica estrategias de comprensión y de expresión. Junto con la interacción valoramos la fluidez, la velocidad y el ritmo del discurso desde un punto de vista contextual y situacional. La fluidez no será apreciable en alumnos con nivel inicial, pero sí en el nivel A2, donde el alumno ya construye frases sobre su entorno inmediato con la suficiente facilidad como para desenvolverse en intercambios breves, aunque presente frecuentes indecisiones. Las pausas, los falsos comienzos y las reformulaciones son muy evidentes e incluso pueden llegar a ocasionar cierta falta de cohesión en su discurso.

6.1. Competencia lingüística

Abarca lo relacionado con la gramática, la pronunciación, la entonación, el acento y el léxico. Aquí analizamos estos elementos desde el punto de vista oral. Respecto a la gramática tendremos en cuenta los recursos gramaticales y la capacidad para utilizarlos (morfología y sintaxis). Dentro del léxico nos fijaremos en el vocabulario y la capacidad para utilizarlo, atendiendo tanto a ele-

Centro Virtual Cervantes

mentos léxicos (frases hechas, modismos, polisemia) como a los gramaticales relacionados con la selección léxica (artículos, cuantificadores, demostrativos, pronombres...). En cuanto a la entonación valoraremos el dominio de las tres principales líneas de entonación que se corresponden con las oraciones enunciativas, exclamativas e interrogativas. Aquí se tendrán en cuenta los usos icónicos, conativos, apelativos y expresivos. Respecto a la pronunciación, tendremos en cuenta las unidades fonológicas (fonemas) y su realización en contextos concretos (alófonos).

Competencia lingüística general:
A1: Tiene un repertorio muy básico de expresiones sencillas.
A2: Produce expresiones breves y habituales con el fin de satisfacer necesidades sencillas y concretas: datos personales, acciones habituales, carencias y necesidades, demandas de información. Utiliza estructuras sintácticas básicas y se comunica mediante frases, grupos de palabras y fórmulas memorizadas. Tiene un repertorio limitado de frases cortas memorizadas que incluyen situaciones predecibles de supervivencia; suelen incurrir en malentendidos e interrupciones si se trata de una situación de comunicación poco frecuente.

Competencia léxica:
A1: Tiene un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas, aunque no presente dominio del vocabulario.
A2: Suficiente vocabulario como para desenvolverse en actividades previsibles e intercambios cotidianos. Errores de selección incluso cuando se enfrenta a situaciones y temas corrientes, aunque puede expresar necesidades básicas y satisfacer necesidades sencillas de supervivencia.

Competencia gramatical:
A1: Manifiesta un control limitado sobre unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio aprendido.
A2: Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero sigue cometiendo errores básicos; por ejemplo, suele confundir tiempos verbales y olvida mantener la concordancia; sin embargo, suele quedar claro lo que intenta decir.

Competencia fonológica:
A1: Su pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas la pueden comprender con cierto esfuerzo los hablantes nativos acostumbrados a tratar con hablantes del mismo grupo lingüístico al que pertenece el usuario o alumno.
A2: Su pronunciación es generalmente bastante clara y comprensible, aunque resulte evidente su acento extranjero y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones de vez en cuando.

Centro Virtual Cervantes

6.2. Competencia sociolingüística

En este apartado atenderemos a la adecuación del registro a la situación. Aquí se incluyen los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las formas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento. También la adecuación de tono y canal.

Competencia sociolingüística:
A1: Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones, y utiliza expresiones del tipo *por favor*, *gracias*, *lo siento*, etc.
A2: Se desenvuelve en las relaciones sociales con sencillez pero con eficacia, utilizando las expresiones más sencillas y habituales y siguiendo fórmulas básicas. Utiliza fórmulas cotidianas de saludo y tratamiento. Sabe cómo realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir y aceptar disculpas, etc.

6.3. Competencia pragmática

La inclusión de esta competencia, que tradicionalmente sólo había sido relevante en la expresión escrita, ha supuesto un gran enriquecimiento para la lengua oral. Abarca el conocimiento de la ordenación de las oraciones y la capacidad de controlar esa ordenación. También el conocimiento de las normas de organización de la información (descripción, narración, exposición, contar historias, anécdotas...). En el nivel A1 no se ha adquirido aún esta competencia. Será en el A2 cuando se den los primeros pasos: técnicas sencillas para iniciar, mantener o terminar una conversación breve; intentos de coherencia y cohesión con conectores (marcadores discursivos sencillos: *y*, *pero*, *porque...)*, etc.

7. Cuándo evaluamos

Debemos estar pendientes de los diferentes tipos de información que el profesor requiere del proceso educativo. Ya hemos mencionado la *evaluación inicial* que nos permite valorar los conocimientos del alumno para situarlo en el nivel que le corresponda, lo que permitirá disponer de unos objetivos y contenidos adaptados a su demanda. También llevaremos a cabo *evaluaciones formativas* durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Nos permitirán la intervención y reorientación de la práctica docente al mismo tiempo que el alumno obtiene información sobre su progreso. La *evaluación sumativa*, al final del proceso, pondrá de relieve el rendimiento obtenido. La información

Centro Virtual Cervantes

que proporciona, los contenidos y objetivos específicos alcanzados, deben ser contrastados con la programación del curso previa al comienzo de éste y con los resultados de la evaluación inicial de cada alumno.

Llegados a este punto, no evaluamos sólo al alumno, sino también al profesor y todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Supone una reflexión sobre los objetivos, contenidos y procedimientos establecidos en la programación, sobre las distribuciones temporales, el trabajo del profesor (adecuación, recursos, claridad...) y la evolución del propio alumno. Para la realización de la evaluación sumativa es necesario que el alumno sepa sobre qué va a ser evaluado y con qué métodos, sin que las pruebas constituyan un nuevo reto de mayor dificultad. Los diferentes tipos de evaluación no suelen ser un problema para los profesores de la ESO, acostumbrados a realizarlos desde que aparecieron en la legislación educativa. Evaluar no significa obligatoriamente *hacer exámenes* (en el sentido tradicional). Podemos optar por eliminarlos, con lo que también desaparecen miedos, tensiones o angustias que pueden interferir en los resultados de la prueba. Esto se puede llevar a la práctica con un diseño de evaluación fijado y puesto en marcha desde el principio del curso y con un diseño adecuado de las pruebas evaluadoras. Además contribuye a erradicar la visión del error como algo negativo en el proceso de aprendizaje.

8. El diseño de pruebas

Debemos asegurarnos de que las instrucciones de las pruebas sean claras e inteligibles para el alumno. Las pruebas de evaluación deben ser válidas y fiables; deben medir exactamente la información que se desea obtener. El profesor debe tener en cuenta el diseño de la prueba y su propósito. Las pruebas son fiables cuando hay consistencia entre las diferentes partes que la componen. Es conveniente someterlas a revisión y no mantenerlas invariables para contribuir a que cada vez sean más precisas y fiables. Dentro de las pruebas de evaluación orales, la posibilidad de contar con sistemas de grabación de sonido ayuda a la objetividad de la evaluación, además de posibilitar que el alumno contraste su propia producción con las valoraciones del profesor. Para el diseño de pruebas de comprensión auditiva los especialistas recomiendan usar “textos auténticos y técnicas de transferencia de información” (Romera, 2003: 76). Este autor propone pruebas, que funcionan en las aulas de secundaria, como: rellenar apartados con contenidos, seleccionar información, detectarla dentro de un fragmento, discriminar palabras que son semejantes, extraerlas de una serie, corregirlas con sonidos diferentes, identificar situaciones en un dibujo, ordenar dibujos, etc. También, las pruebas de producción

Centro Virtual Cervantes

oral deben especificar claramente los elementos contextuales que determinan los criterios de evaluación y su corrección. Estos son algunos ejemplos de pruebas de producción oral que propone la misma autora: entrevista, conversación, presentación y/o descripción oral, narración de una historia, dramatizaciones, lectura de diálogos, comparaciones entre dibujos.

Podremos diseñar pruebas objetivas o subjetivas. Hablaremos de *pruebas objetivas* cuando tienen una única respuesta y existe un modelo con el que poder contrastarlas indicando si la respuesta es acertada o errónea. Dentro de lo oral pueden utilizarse en la comprensión pero no en la producción. Evidentemente, las pruebas objetivas son de mayor fiabilidad, pero no podemos limitarnos sólo a ellas (algo especialmente difícil en la producción oral, por ejemplo). Con las *pruebas subjetivas* entra en juego el juicio personal del evaluador. Establecer criterios de evaluación consensuados por los miembros de un departamento didáctico es mejor que por un solo profesor; y que queden fijados a la hora de diseñar la prueba y antes de la evaluación es esencial para la fiabilidad. Por ejemplo, los elementos a los que se otorgue más valor o menos deben quedar claros. Al mismo tiempo así se facilita la tarea correctora.

Asimismo, para diseñar las pruebas de evaluación debemos tener en cuenta su propósito y las características del estudiante para el que se preparan: contenidos ajustados al proceso de enseñanza-aprendizaje realizado, con una situación real y significativa para el alumno planteada de manera válida y fiable (con tiempos para cada sección, habilidades requeridas, criterios de calificación...). La técnica que se utilice en la prueba de evaluación ha de ser conocida por los alumnos.

Los tipos de pruebas concretas que se pueden realizar son muy variados, por lo que el profesor debe elegir los más adecuados para la situación de aprendizaje. Existen pruebas de nivel o clasificación como la que hemos mencionado para el principio del curso académico, pruebas de diagnóstico para realizar durante el curso con el fin de detectar lagunas en los conocimientos, de autoevaluación o coevaluación en las que el alumno toma una parte más activa para descubrir en qué fase se encuentra dentro del proceso de aprendizaje, observaciones directas y de las situaciones diarias en clase, pruebas de relación o de distinción, cuestionarios, participación en canciones y diálogos, etc. Cualquiera de las pruebas es válida siempre que esté bien construida y responda a los criterios para los que la hemos diseñado. Todas tienen características especiales y necesitamos prestarles atención antes de decidirnos por una u otra. Por ejemplo, si optamos por una entrevista es aconsejable que tenga cierta estructura para garantizar la objetividad a la hora de recabar datos.

Centro Virtual Cervantes

Los criterios de evaluación, especificados de la forma más concreta posible, deben aparecer en la programación didáctica. De este modo nos aseguramos que estarán presentes durante todo el curso escolar, que se pondrán en práctica desde el principio y que servirán para reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si no lo hacemos de esta manera la evaluación tiende a desligarse de la práctica educativa y la abordamos al final de cada trimestre, cuando las familias exigen a los centros las notas con la calificación del aprendizaje del alumno hasta el momento. Y así la evaluación pierde todo su sentido. Necesitamos la evaluación porque nos permite hacer análisis de las necesidades y establecer objetivos, nos proporciona información para tomar decisiones durante el proceso educativo y es una forma de comunicación entre el docente y el alumno. El alumno deja de ser receptor pasivo de conocimientos y se convierte en agente activo de su propia educación. Estamos hablando de mayor trabajo para el profesor, si lo comparamos con las evaluaciones tradicionales, pero el proceso de enseñanza sale ganando y las satisfacciones son mayores para todos los que intervienen en él.

Bibliografía

HERNÁNDEZ, M. y F. VILLALBA: «Los materiales didácticos en la enseñanza del español a inmigrantes», *Textos de didáctica de la lengua y la literatura: Los libros de texto*, vol. 189, Barcelona: Graó, 2004, 96-108.

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/>

MONTÓN, M. J.: *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar. Orientaciones, propuestas y experiencias*, Barcelona: Graó, 2003.

ROMERA, M.: «La evaluación en la clase de enseñanza del español como lengua extranjera», *Textos de didáctica de la lengua y la literatura: La enseñanza del español como lengua extranjera*, vol. 34, Barcelona: Graó, 2003, 71-80.

UNAMUNO, V.: *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*, Barcelona: Graó, 2003.

Centro Virtual Cervantes