Las presentaciones orales en la evaluación del español académico. Las concepciones previas del docente y la actuación de alumnos universitarios de diferentes nacionalidades

María de los Ángeles Vergara Padilla
Universidad Nebrija

María Cecilia Ainciburu
Universidad Nebrija

Resumen

Este trabajo indaga acerca de la formación de los docentes de ELE sobre temas de evaluación y certificación lingüística según los documentos de referencia del ámbito y sobre las características del género "Presentación oral". La investigación primaria compara las presentaciones orales académicas ELE de estudiantes norteamericanos e italianos con el objetivo de caracterizarlas en relación a una función comunicativa dominante y hallar los elementos que diferencian la actuación de los dos grupos de estudiantes italianos e ingleses. Se procede a comparar estos resultados con los provenientes de un cuestionario realizado por profesores de ELE que realizan un máster universitario. Los resultados muestran que estos futuros evaluadores poseen preconceptos en relación al *output* que se espera que los informantes produzcan.

1. El rol del evaluador y su formación en exámenes de certificación de español académico

Evaluar las competencias lingüísticas del estudiante extranjero para acceder a universidades y escuelas de estudios superiores es cada vez más frecuente; por ello, los programas de movilidad internacional deben estar concienciados de que los discentes universitarios necesitan estar familiarizados con las formas de comunicación y los usos disciplinares del lenguaje académico o ligados al área de especialidad que quieren profundizar. Ante esta realidad, la formación de evaluadores, que se responsabilicen de garantizar la calidad de los exámenes de certificación en el ámbito del español académico, debe considerarse como un componente presente en el perfil de docente de E/LE.

Los sistemas de certificación de español académico para acceder a la universidad deben entenderse como una toma de contacto compulsorio con los géneros más representativos del ámbito educativo. Además, la familiarización con la cultura académica implica conocer las tareas propias que reflejan las situaciones comunicativas, oportunamente contextualizadas, y que están relacionadas con las formas de comunicación y el uso del lenguaje en esta comunidad universitaria (Bhatia 2002: 1).

Tanto formadores y evaluadores como instituciones vienen adaptándose al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con la finalidad de garantizar una convergencia de los usos lingüísticos y especializados en el ámbito universitario. Ezeiza (2012: 19) realiza un recorrido por las diferentes herramientas de sistemas de acreditación que se han diseñado hasta la fecha y defiende un modelo multidimensional en el que se establezca "un procedimiento-marco que permita describir de forma normalizada los diversos dispositivos de evaluación [...] y facilite el reconocimiento de los logros acreditados por los estudiantes mediante dichos dispositivos".

Es necesario que los evaluadores estén familiarizados con los rasgos prototípicos de la comunicación académica así como con los instrumentos de evaluación (pruebas y descriptores), convenientemente validados. Por ello, resulta fundamental concienciar a docente-evaluador de la importancia de identificar cuál va a ser el constructo de evaluación y proponer pruebas certificadoras en las que se presenten tareas que simulen a aquellas que encontrarán en el contexto real del ámbito universitario. No obstante resulta arduo determinar qué tipo de requisitos lingüísticos y de comunicación son susceptibles de evaluación a través de pruebas certificadoras académicas (Llorián, 2012: 7).

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2001) sirve de punto de partida para la elaboración de sistemas de certificación académica así como la *Guía para el diseño de currículos especializados* (Martín Peris et at. 2012) y el *Modelo de evaluación certificativa* europeo propuesto por Bachman y Palmer (1996, 2010), ambos mencionados por Ezeiza (2012) y quienes enfatizan la importancia de contar con profesionales competentes en evaluación.

2. Recursos para la formación de evaluadores para exámenes de español académico

Una de las pretensiones de este trabajo es aunar los beneficios de dos documentos clave en la profesionalización del docente en ELE como evaluador de sistemas de certificación en pruebas de acceso a estudios superiores; por un lado, el documento dedicado a *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (2012) y la *Parrilla EPG* (*European Profiling Grid*, 2013, en http://egrid.epg-project.eu/es). El primer documento describe 8 competencias imprescindibles en el perfil del docente ELE y el segundo documento está dirigido a diferentes perfiles educativos. Concretamente, la parrilla EPG permite auto-evaluar a profesores de lenguas extranjeras con la finalidad de mejorar la calidad y la eficacia de la enseñanza de idiomas y ubicar al *docente* en su carrera profesional y motivarle a ser consciente de la necesidad de adquirir las destrezas necesarias para convertirse en un evaluador. Entre los múltiples objetivos que ofrece esta herramienta, en este estudio resaltamos aquel relacionado con la posibilidad de identificar las necesidades de desarrollo y programas de entrenamiento y formación del profesorado.

2.1. Las categorías de la parrilla EPG para la formación del evaluador en exámenes de español académico

Este trabajo tiene la intención de mostrar cuán necesario es que el docente-evaluador conozca los géneros discursivos en el ámbito académico y, en concreto, el género de la presentación académica oral (en adelante, PAO). La parrilla EPG encaja con nuestro trabajo porque queremos familiarizar al docente-evaluador con la necesidad de adquirir una consciencia intercultural en diferentes culturas académicas para afrontar su labor como evaluador de sistemas de certificación académica en español. Las cuatro áreas de la parrilla están vinculadas con este objetivo y, en particular, algunas de sus 13 categorías. De este modo, resaltamos las categorías de la *evaluación,* la *planificación de clases y de cursos*, así como las que conciernen a la *competencia intercultural y lingüística* y a la *competencia digital* ya que el evaluador debe conocer los comportamientos de la cultura académica española y, especialmente, el manejo de las macroestructura de las tipologías textuales escritas y orales.

3. La presentación oral académica como género discursivo y prueba oral en exámenes de certificación

Este trabajo se centra en el género de la PAO como forma académica de evaluación final, concretamente de cara a la prueba oral en exámenes de certificación académica en español. Las presentaciones orales en el ámbito universitario forman parte de la realidad académica de los estudiantes extranjeros y, en momentos puntuales de su formación, deben enfrentarse a este género discursivo, ya sea a través de una presentación oral, discusiones en clase o un proyecto final.

La PAO es un género discursivo versátil y poco estudiado en el ámbito del español académico. Por la bibliografía existente, se sabe que los estudiantes muestran una falta de entrenamiento e instrucción explícita sobre el criterio de evaluación de la presentación (Zareva, 2009: 55-56). Por tanto, esta circunstancia nos insta a analizar cómo funciona la PAO desde la lingüística contrastiva; además, autores como Zappa-Hollman (2007) enfatizan la necesidad de que los estudiantes extranjeros adquieran habilidades de oralidad avanzadas. Desarrollar este tipo de conocimiento lleva tiempo y esfuerzo por parte de las instituciones educativas, sin embargo puede resultar beneficioso tanto para hablantes nativos como no nativos, como es nuestro caso.

En cuanto al concepto de PAO como género, resaltamos la revisión crítica que realiza Villar (2014) por tres motivos:

a. La aproximación terminológica sobre los rasgos comunes que tienen los diferentes términos que tienden a utilizarse para hacer referencia a este género (ponencia, exposición y la presentación.

b. El análisis crítico del concepto, a partir de una serie de definiciones utilizadas por diversos autores.

c. La presentación de las dimensiones básicas de la PAO.

Zareva (2009) comenta que la PAO adquiere diferentes formas y tamaño en términos de longitud, público, objetivos y relación con otros géneros dentro del ámbito académico (clases magistrales, conferencias, tesis y artículos de investigación). Villar (2014) resalta los trabajos de Swales (1990); Brown y Yule (1993); Bikandi y Tusón (1995); Beaugrande y Dressler (2005); Calsamiglia y Tusón (2007), entre otros, porque han analizado la estructura global de las PAO. Autores como Zareva (2009, 2011, 2013) han descrito las características prescriptivas de la PAO y Villar (2014: 113-115) propone un modelo de estructura global textual de las PAO en español que fue elaborado para tener una herramienta metodológica para procesar los datos de la investigación que llevó a cabo.

A pesar de los estudios realizados, los trabajos empíricos ofrecen una limitada información acerca de la naturaleza de las presentaciones en contextos académicos tanto en L1 como en L2 (Zareva, 2009, 2011, 2013; Evans 2013; Hincks, 2010; Chou, 2011; Otoshi y Heffernen, 2008; con detalle en Evans 2013). En lo que respecta al español como lengua extranjera (E/LE) el número de estudios referentes a las PAO es aún más reducido que en inglés (Ainciburu y Villar 2013; Villar 2014).

Zareva (2009) y Villar (2014) inciden en el carácter monológico, la estructura narrativa y el carácter informacional de la PAO. Zareva (2009) plantea la posibilidad de que algunas de las elecciones de los estudiantes no nativos (ENN) pueden estar condicionadas con la instrucción previa recibida, donde los géneros escritos pueden verse en un nivel más privilegiado que el discurso oral. Por ello, es posible que las presentaciones en L2 estén basadas en un guion que les haga estar más próximos al discurso escrito y por eso sean presentaciones menos conversacionales e interactivas. El trabajo de Ainciburu y Villar (2013) prueba evidencia de la existencia de diferentes arquetipos culturales entre PAO realizadas por dos culturas académicas no afines; en su estudio analizan los rasgos coocurrentes (Parodi, 2010) en PAO realizadas por estudiantes alemanes –caracterizadas por tener una estructura comunicativa del género más dialógica (Guckelsberger 2005)– y las PAO realizadas por estudiantes italianos, –caracterizadas por ser más monológicas–. Las autoras concluyen que el género de la PAO, en las dos culturas académicas analizadas, se caracterizan según el foco narrativo y no expositivo como hubiera podido esperarse de las descripciones realizadas por otros autores e instan a que se comparen estos resultados con PAO de otras culturas académicas así como en L1 y exposiciones orales en exámenes certificativos de ELE y EFE. A tenor de las conclusiones de Ainciburu y Villar (2013) se observa que, a falta de criterios que puedan ofrecer una evaluación analítica de la PAO, existe un desconocimiento sobre los rasgos reales del género y de ahí se observa una alta variabilidad entre diferentes culturas académicas.

4. Aproximación empírica a la actuación de alumnos universitarios de diferentes nacionalidades

La PAO el género mayormente elegido en los exámenes finales en los cursos de intercambio universitario y en la certificación del español académico a la que se refiere

este trabajo. Partiendo de los cuatro criterios de base para la evaluación de la competencia oral del IELTS (fluidez y coherencia, recursos léxicos, alcance gramatical y precisión en la pronunciación) no encontramos ningún descriptor que dé cuenta de aspectos pragmáticos o retóricos ni de la capacidad de argumentar, de conservar las normas de cortesía en actos de habla disentivos, por enunciar algunas de las capacidades importantes en la competencia de un alumno universitario. Esto evidencia que el constructo que se evalúa es la competencia lingüística de estilo clásico, pero no la competencia comunicativa. Sabemos, además, que esta se liga con doble lazo a la funcionalidad de un texto a partir de la cual se ordenan los rasgos microlingüísticos de un texto; por lo que, desde el punto de vista de la investigación primaria, dados dos corpus textuales de transcripciones de PAO de estudiantes de diferentes nacionalidades ha de ser posible señalar la coocurrencia de esos rasgos y determinar su funcionalidad. Tal operación de análisis, con emergencia del fenómeno pragmático, ha sido realizada comparando muestras de PAO en un corpus nativo con PAO en un corpus producido por estudiantes de diferentes lenguas (Ainciburu y Villar, 2013) con una técnica de análisis que replica la usada por la Escuela de Lingüística de Corpus de Valparaíso (ELV) (Parodi 2010: 85)[1].

En la investigación primaria se examinaron 18 presentaciones orales, a saber:

- 9 presentaciones académicas de estudiantes universitarios norteamericanos obtenidas en formato mp3 en el Centro de Estudios Hispánicos de la Universidad Antonio de Nebrija.

- 10 presentaciones académicas de estudiantes universitarios italianos en vídeo mp4 en la Universidad de Siena (Italia) provenientes de dos cursos de Ciencias económicas (*Español para la empresa* y *Español para las Finanzas*).

Los grupos son homogéneos por edad y por años de formación académica (entre 20 y 23 años, alumnos del 4.º o 5.º año de estudios). El corpus es el resultado de la transcripción de las 20 grabaciones y se procesó en forma automática con el programa *Connexor* para reconocer y etiquetar las variables gramaticales y sintácticas (ver Ainciburu y Villar, 2013). En un segundo momento, tal corpus se desambiguó a mano. Los errores léxicos, frecuentes en un porcentaje del 10% en el corpus norteamericano y, menor, al 2% en el corpus italiano, se categorizaron por la forma correcta, por ejemplo; en vez de controverso*, *controvertido* o *fusionó* por fusono*. No se encontraron casos de palabras imposibles de desambiguar.

No se realizó un análisis de errores previo a la parametrización salvo considerarlos luego en la aparición de resultados extremos o no esperados. Posterioremente, para calcular los diferentes índices y hacer el análisis estadístico, se utilizaron también los programas *WordSmith tools* (Tabla 1, parámetro 32) y *IBM SPSS 19.0*.

1. Por razones de espacio, para la descripción de la metodología que lleva desde la etiquetación del texto con 65 categorías microlingüísticas a la descripción de dimensiones funcionales por coocurrencia se remite a los dos textos citados en este párrafo.

5. Características de las PAO norteamericanas e italianas en comparación

Las PAO del grupo norteamericano poseen estructura dialógica, con intervenciones del docente o más escasamente de compañeros en el discurso del alumno; contrariamente, las PAO italianas son eventos monogestionados y la intervención del evaluador se produce en el turno de palabra posterior a la presentación junto con preguntas de otros asistentes. Dado que el turno de palabra de las PAO italianas está claramente separado por la detención de la proyección de diapositivas y el cambio de luces, la intervención posterior no se incluye en el procesamiento.

El corpus analizado tiene un total de 40.178 palabras. El tiempo de actuación de las PAO norteamericanas se coloca entre 3'04">20'35", mientras que el de las italianas 17'>26'35", lo que determina respectivamente una media de 8'15" y 21'36". El valor de variación de las PAO norteamericanas es muy alto lo que obligaría, en un segundo momento, a eliminar las presentaciones muy breves. En este sentido, el análisis siguiente es exploratorio y necesitaría de una nueva recogida de PAO que superen los 15 minutos de interacción oral.

La densidad léxica de la actuación de los estudiantes calculada por medio del programa *WordSmith tools* relacionando el número de palabras totales y el número de lemas que contienen las PAO de cada grupo es más alto en el grupo italiano (0.69) que en el norteamericano (0.12). Dado que los grupos son independientes, la aplicación de un test Chi cuadrado muestra que la diferencia entre ambos grupos es significativa (χ^2=12.21; correlación 0.0342; p: 0.008).

A partir de los marcajes realizados en el corpus, la aplicación de un Análisis de componentes principales con rotación ortogonal (Varimax) muestra que los factores de mayor y menor peso factorial son[2]:

Corpus norteamericanos	
Factor	**Valor**
Pronombres tercera persona singular	0.86
Pronombres primera persona singular	0.73
Modo indicativo	0.70
Verbos perceptivos	0.68
Pretérito indefinido	0.64
Desinencias de tercera persona singular	0.62
Formas activas de "estar"	0.60
Adverbios de lugar	0.59
Pasivas con ser sin agente	0.48
Pretérito perfecto	0.46

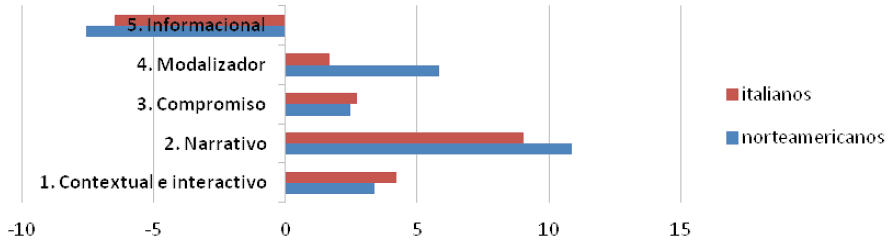
Corpus italianos	
Factor	**Valor**
Verbos privados	0.74
Modo indicativo	0.70
Pretérito indefinido	0.66
Pronombres tercera persona singular	0.65
Formas activas de "estar"	0.62
Pretérito perfecto	0.54
Verbos perceptivos	0.51
Desinencias de tercera persona singular	0.50
Pasivas con ser sin agente	0.47
Pronombres primera persona singular	0.45

2. Se excluyeron por razones de espacio los factores que obtienen valores entre ±0.60. Biber (1988) utiliza como valor de corte ±0.35 y Parodi ±0.40. Se ha elegido utilizar un valor superior para no excluir categorías que puedan sesgar el análisis. En cada grupo los factores se ordenan por orden de valor decreciente y se muestran como coincidentes en los dos grupos la mayor parte de los valores positivos. Los resultados son más compactos en la coocurrencia negativa donde el corpus italiano da valores significativos para las "Frases preposicionales complementos del nombre".

Complementos del nombre	- 0.79
Adjetivos atributivos	- 0.65
Nominalizaciones	- 0.61

Nominalizaciones	- 0.82
Complementos del nombre	- 0.71
Participios en función adjetiva	- 0.54
Frases preposicionales	-0.45

Si se comparan los rasgos integrantes en los cinco focos dimensionales, con sus valores de mayor o menor peso[3], la situación es la siguiente:



Una comparación entre las proporciones obtenidas por ambos grupos en las diferentes dimensiones, realizada con un *Chi square,* dada la dimensión de las muestras, muestra que la diferencia entre grupos no es significativa para un grado de libertad (χ^2=7.26; p= 0.618).

En base a los resultados obtenidos se puede concluir que:

a. Las PAO de los dos grupos, aunque planificadas y actuadas en ELE dan origen a textos de diferente carácter, monogestionados en el caso de las PAO italianas.

b. La densidad léxica es mayor en las PAO italianas e indica un mayor nivel de formalización del discurso, esto es, una incidencia mayor de terminología específica y del mayoritario uso de las formas pronominales de tercera persona en los PAO italianas[4].

c. Respecto a los valores promedio obtenidos en el panorama general de las cinco dimensiones, se observa el predominio ya marcado del Foco Narrativo y el negativo del Informacional. Los valores generales de modalización son significativamente más altos en el grupo norteamericano, porque la docente interrumpe y solicita reformulaciones y aclaraciones. Según la secuenciación del Plan Cervantes estos recursos lingüísticos se adquieren en niveles altos mientras que las PAO norteamericanas son de nivel lingüístico más bajo respecto a las italianas.

3. Los puntajes promedio para cada dimensión se calcularon con la técnica de puntación factorial (factor score) en modo que puedan compararse sucesivamente con las obtenidas en otros estudios. La estimación del puntaje factorial permite determinar en qué medida los factores seleccionados se dan en cada PAO a partir de la cual se calcula el promedio grupal.
4. Es probable que la menor densidad léxica de las PAO norteamericanas pueda indicar un mayor acercamiento a la oralidad informal como se releva en otras comparaciones entre géneros orales y escritos (Parodi 2010: 108-110) y el hecho de que los temas elegidos en ambos casos para la exposición sean de naturaleza más o menos consistentes desde el punto de vista disciplinar.

La investigación posterior supuso la distribución de un pequeño cuestionario a un grupo de 45 docentes de máster en el que se preguntaba acerca de: la macroestructura y función principal de las PAO, el uso de las mismas en la evaluación final y la grilla de corrección que utilizaban para evaluar. Por razones de espacio no es posible detallar a fondo los resultados obtenidos, sin embargo, estos muestran que la mayoría de los docentes eligen evaluar por medio de una PAO porque permite evidenciar la capacidad argumentativa del alumno universitario (87%). Inesperadamente, la mayor parte de los docentes dejaron sin llenar la pregunta acerca de que macroestructura o división de partes podía realizarse en el género oral (53%), un grupo contestó utilizando la estructura narrativa (introducción, nudo y desenlace, 26%) y el restante 21% escribió con referencia a la presentación con diapositivas (portada, agradecimiento final, etc.). Asimismo, se evidenció que estos docentes utilizan la PAO para la evaluación final (77%), aunque tiempos consistentes de actuación (más de 10 minutos) se verifican solo en los docentes de CLIL. Los docentes, cuando poseen grillas de evaluación (solo un 10%) no reservan un apartado para la adecuación pragmática (solo uno en los 45 informantes).

Los resultados que se obtienen, cotejando los resultados de análisis de muestras de PAO y cuestionarios de los docentes, muestran una cierta inconsistencia en la competencia evaluadora de los docentes que no son capaces de explicitar la macroestructura de las PAO y no reconocen su potencialidad como recurso comunicativo. El hecho de que, además, cada grupo LM produzca PAO de diferente naturaleza funcional introduce un argumento que debería discutirse.

Los límites de esta investigación quedan ligados a la selección de las muestras. Aun así, el análisis evidencia que tenemos un largo camino por recorrer y que faltan datos empíricos que den cuerpo a las competencias docentes clave de las que se habló en los apartados anteriores ¿cómo podemos acceder al ámbito intercultural y evaluar un género textual cuando no tenemos una descripción de su funcionalidad en las diferentes lenguas maternas de los estudiantes? ¿Cómo podemos requerir una actuación adecuada cuando no la insertamos en la evaluación?

Referencias Bibliográficas

AINCIBURU, M. C., y VILLAR, C. M. (2013): "Coocurrencia de rasgos lingüísticos en la caracterización de la presentación académica oral EFE". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 8 (13).

BHATIA, V. (2002-a): "Applied genre analysis: a multi-perspective model". *IBÉRICA, Journal of the European Association of Language for Specific Purposes* 4, 3-19.

BHATIA, V. (2002-b): "Applied genre analysis: analytical advances and pedagogical procedures". Johns, A. M. (ed.) *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 279-284.

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco Común Europeo De Referencia Para Las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*.

COUNCIL OF EUROPE (2013): *The European profiling grid (EPG) for Language Teachers*. En: http://www.adam-europe.eu/prj/9149/prj/EPG%20User%20Guide_EN.doc

EZEIZA, J. (2012): "Bases para la evaluación del dominio de las formas disciplinares de comunicación y de los usos lingüísticos especializados en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)". *Revista Nebrija de lingüística aplicada*, 12(6), 88-119.

INSTITUTO CERVANTES (2012): *Las competencias clave del profesor de lenguas segundas y extranjeras*. En http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf

LLORIÁN, S. (2012): "Los retos de la certificación del español con fines específicos". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 12 (6), 3-34.

PARODI, G. (2010): *Lingüística de corpus: De la teoría a la empiria*. Frankfurt: Iberoamericana Vervuert.

SAWAKI, Y.; STRICKER, L. J.; y ORANJE, A. H. (2009): "Factor structure of the TOEFL Internet-based test". *Language Testing*, 26(1), 005-30.

SOLÉ, I. (2009): "La exposición pública del trabajo académico: del texto para ser leído al texto oral", en Castelló, M. (coord.) *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*, Barcelona: Graó pp. 113-134.

ZAPPA-HOLLMAN, S. (2007): Academic Presentations across Post-secondary Contexts: the Discourse Socialization of Non-native English Speakers. *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, 63(4), 455-485.

ZAREVA, A. (2009a): Informational packaging, level of formality, and the use of circumstance adverbials in l1 and L2 student academic presentations. *Journal of English for Academic Purposes*, 8, 55-68.

VILLAR, C. M. (2014): *Las presentaciones académicas orales en E/LE de estudiantes alemanes*. Frankfurt: Peter Lang.