El problema de la evaluación oral: evaluación y autoevaluación con las TIC

Jesús Miguel Sánchez Espín
Studioitalia (Roma)

FICHA DE LA ACTIVIDAD

1. **Objetivos:**

   – Reflexionar sobre la problemática de la evaluación oral ELE, aclarar criterios y procedimientos de evaluación.
   – Inducir al alumno a un proceso disciplinado y continuo de autoevaluación.
   – Aprovechar la capacidad de las TIC para salvar el carácter efímero de la oralidad.
   – Introducir la autoevaluación como un componente activo en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
   – Conseguir una mayor dedicación por parte del alumno a la vertiente oral de la lengua.
   – Retroalimentar los contenidos orales.
   – Fomentar el carácter beneficioso del error.

2. **Nivel específico recomendado:** B1 / C1 (MCER).

3. **Tiempo:** de 20 a 60 minutos.

4. **Materiales:** ordenador y *hardware* para captura de sonido digital.

5. **Dinámica:** grupos y parejas.

1. INTRODUCCIÓN

Justo después de las TIC, la evaluación educativa es el tema que más literatura nos ha dejado en los últimos años. Y no es casual. Como balance de actividad en un tiempo determinado, la evaluación se ha extendido a todos los dominios de la sociedad y por ello conceptos como el diagnóstico inicial, el control procesual o la valoración final son familiares a la mayoría de las jergas profesionales, donde se han acomodado y desarrollado.

En el ámbito educativo la discusión sobre la evaluación se ha enmarcado a menudo en las nuevas perspectivas pedagógicas, oportunidad para considerar el excesivo protagonismo del profesor en esta cuestión y dar acceso a los alumnos a un territorio tradicionalmente reservado a los docentes. De ahí el paso del maestro a «un creador de situaciones de aprendizaje, respetuoso con el proceso de aprendizaje de cada alumno, crítico con su propia actuación» (Cassany, 1998: 77).

Todos los roles tradicionales de la enseñanza se han modificado en la última década. El profesor ya no es el centro de recursos y conocimientos, la clase no guarda la disposición jerárquica tradicional y el alumno, antes agente pasivo y receptor la mayoría del tiempo, se ha erigido el verdadero protagonista de los procesos de enseñanza y aprendizaje, modificando los procesos mismos. Por ende,

> «se incluyen como objeto de evaluación los propios procesos cognitivos de aprendizaje y se modifica el concepto de evaluación: se convierte en una valoración acerca de un proceso de E/A; tal valoración no puede ya efectuarse desde el exterior del individuo que aprende: debe asociársele al juicio valorativo, para que cada aprendiente descubra sus condiciones de partida, sus progresos, sus lagunas, sus estrategias de aprendizaje: la participación del propio alumno en la evaluación se convierte por ello en una exigencia, en una garantía» (Suso López *et al*., 2001: 461).

De forma paralela a esta reacentuación de los agentes educativos ha tenido lugar una revolución tecnológica que ya está planteando serias dudas al currículum convencional de lengua extranjera, otro de los actores que no puede resistirse a su modificación. Con la aparición de los sistemas colaborativos de aprendizaje, los sistemas tutores inteligentes, las aulas virtuales o los *e-learning*, la enseñanza de lenguas extranjeras se enfrenta a los mismos desafíos que cualquier otro ámbito de aprendizaje. El avance de las TIC es lento pero irreductible en la enseñanza de todas las destrezas lingüísticas, también las orales.

Debido a la naturaleza de su sustancia, la habilidad oral presenta diversos problemas en su tratamiento y evaluación. Las causas (históricas, metodológicas y tecnológicas) han perpetuado algunos de ellos hasta nuestros días y no es raro encontrar docentes que aún están desarmados cuando se afronta alguna de es-

tas cuestiones. El propósito de esta actividad, en particular, y el de la propuesta metodológica que la engloba, en general, es precisamente el de aprovechar los soportes tecnológicos para someter a análisis al «caballo de la oralidad», a la vez que se convierte la sustancia oral en contenido para trabajo, reflexión y punto de referencia en la evaluación que harán los propios alumnos.

2. ALGUNOS PROBLEMAS DE LA ORALIDAD

Hemos mencionado en el punto anterior que la oralidad, su enseñanza y evaluación presentaban problemas cuyas causas eran históricas, metodológicas y tecnológicas. Identificarlas y analizarlas todas no es asunto de este trabajo, pero podemos enumerar algunas.

Carlos Lomas identifica una de las raíces del problema en la herencia de la corriente estructuralista. Señala Lomas que:

> «en efecto, en nuestras aulas, quizá como una herencia del olvido intencional del habla y de la actuación lingüística por parte de los estructuralismos, los asuntos relativos a las modalidades orales del uso lingüístico, a los aspectos no verbales de la comunicación, a las determinaciones culturales que regulan los intercambios comunicativos y a los procesos cognitivos implicados en la emisión y en la recepción de los mensajes orales, han permanecido ajenos al trabajo escolar centrado por el contrario en la gramática, la sintaxis, la escritura, la ortografía y los modelos canónicos de la historia literaria» (Lomas, 1994: 12).

Asimismo, Lomas señala que la formación lingüística del profesorado actual es deudora de esos estructuralismos. Con ciertos matices, su reflexión puede resultar válida para nuestro trabajo en enseñanza de español como lengua extranjera, en el que sí parece superada otra herencia que apuntaba G. Fernández de la Torriente (1996: 12) cuando decía que «la gramática tradicional tiende a considerar la lengua escrita como modelo de la lengua hablada».

Otros autores consideran que gran parte de la problemática en las competencias orales es consecuencia de que la tradición escolar ha venido privilegiando la enseñanza de la escritura en detrimento de la oralidad. Así lo señala María Catrielo (2000) al aseverar que «la educación moderna, en general, enfatiza la pronta adquisición de la lectoescritura como preparación para cumplir con los objetivos del currículum escolar en todos sus niveles».

El lastre heredado, aunque superado, ha marcado el desarrollo de los procesos de enseñanza y evaluación de la lengua hablada y aún es fácil encontrar vaguedad en los objetivos y los criterios de evaluación. Narcy-Combes (2005) señala esta dispersión de los objetivos de evaluación, y por lo tanto de los tipos de evaluación. Para evaluar con pertinencia conviene saber lo que se evalúa y por qué se evalúa sin olvidar quién es evaluado y quién evalúa.

La renovación metodológica y la eliminación de muchos de estos fantasmas fue posibilitada por trabajos ya clásicos como *La comunicación oral y su didáctica* de María Victoria Reyzábal u otros como los de C. B. Cazden, que transportando las aulas al ámbito de los espacios comunicativos daban entrada al protagonismo de oralidad y alumnado a partes iguales.

3. LA AUTOEVALUACIÓN ORAL

Ya hemos dicho que es pertinente considerar al alumno como actor en su propia evaluación, más aún cuando lo que pretendemos es integrar totalmente la evaluación a todos y cada uno de los procesos de enseñanza-aprendizaje para favorecer la germinación de una conciencia del error y una competencia de organización y de construcción de los conocimientos.

La voluntad de aprender es a menudo ajena a la eficiencia porque «el ser humano aprende si lo que capta una vez llega posteriormente a consolidarse e integrarse dentro del conjunto de conocimientos que ya posee» (Sánchez Pérez, 2004: 148), así que la participación activa, reflexiva y crítica del alumno no solo es justificada sino necesaria para la justa reordenación de su universo de conocimiento.

Se ha de tender a dar peso al alumno en la evaluación de sus progresos, intentando fomentar la autoevaluación continua, no solo a nivel oral, tema que nos atañe, sino a todos los niveles de lengua, de forma que se libere al alumno de la sanción o calificación y se le dé la oportunidad de asimilar, procesar y discutir las apreciaciones valorativas del profesor, encontrar el lugar pertinente para la autocorrección y un reordenamiento equilibrado de su sistema lingüístico en construcción.

La autoevaluación es el recurso pedagógico que incita al alumno a reflexionar sobre sus logros y fallos, permitiéndole no solo el aprendizaje, sino los mecanismos fundamentales de un aprendizaje eficiente. Ejercicio difícil al principio, la regularización de los aprendizajes favorece una mayor responsabilidad del alumno.

Según Vial (2005: 122) la autoevaluación se organiza a partir de reglas establecidas por un sujeto para otros sujetos. La autoevaluación gira en torno al sujeto pero también se dirige al profesor evaluador, se aprende, se ejercita, se construye y así solo favorece el aprendizaje de saberes en situación. Podríamos llegar incluso a decir que la autoevaluación es una herramienta activa durante todo el proceso de aprendizaje aunque no lo deseemos. ¿Por qué no educarla?

4. NUESTRA PROPUESTA DIDÁCTICA

El papel del profesor de ELE en estas sesiones debe reducirse a facilitar el flujo del intercambio comunicativo y la creación de situaciones comunicativas útiles para este se produzca. Su tarea se centrará principalmente en escuchar y marcar todo el discurso, que será grabado por un *software* específico.

En un sentido constructivista, y parafraseando a L. S. Vigotski, la cognición se inicia en situaciones sociales en las que el alumno comparte responsabilidad con el profesor en la producción de una ejecución completa en la que el alumno hace lo que puede y el adulto hace el resto; el aprendizaje se produce gradualmente a medida que el profesor va aumentando sus expectativas sobre lo que es capaz de hacer el que aprende. En las interacciones sociales de este tipo, el discurso del profesor es decisivo como andamiaje que ayuda a la construcción de conocimientos por parte del alumno.

En cuanto a las situaciones comunicativas referidas, los formatos de coloquio y debate son los más cercanos a una situación comunicativa real, y en los que podrán adaptarse los temas más pertinentes según el nivel y el interés de los alumnos. C. B. Cazden (1991) apunta a la pertinencia de este tipo de actividad que se fundamenta en el intercambio entre los propios alumnos al margen del profesor.

Esta interacción entre iguales motiva la capacidad discursiva, lingüística y de razonamiento lógico (al desaparecer las constricciones autoritarias), como posibilidad de representar papeles complementarios mediante los cuales los alumnos pueden ayudarse y como familiarización con un tipo de discurso en el que interviene un oyente y un destinatario distinto que el profesor. De alguna forma, con este tipo de discurso entre iguales los alumnos pueden representar el papel del profesor (dar instrucciones, hacer preguntas, etc.), practicar discursos de naturaleza concreta y captar el valor del desarrollo social cooperativo.

Es fundamental explicar a los estudiantes de español la mecánica del proceso y se les ha de facilitar toda la información sobre la tipología de errores con el fin de que ellos mismos sean sus mejores correctores. Dicha tipología, que será la usada para el marcaje de errores en el *software* de captura de audio ha sido elaborada en sintonía con la teoría de Corder, intentando englobar no solo los lingüísticos, ya que «el error siempre es una transgresión, desviación o uso incorrecto de la norma, que en el caso que nos ocupa puede ser lingüística, pero también cultural, pragmática, y de una gran variedad de tipos más» (Blanco, 2008).

Adoptar una postura flexible ante el error, evitar en lo posible sus evidencias negativas, tratarlo como material de retroalimentación para el desarrollo del aprendizaje y fomentar el papel de alumno como corrector completarán una ética frente al error que lo convierta en algo valioso y provechoso.

La periodicidad es clave para establecer una disciplina de autocorrección, autocrítica y lograr mejoras evidentes con el trabajo sobre los materiales orales. En un curso de 20 sesiones, aplicar la grabación en el inicio y el final serían meras pruebas diagnósticas. Nosotros proponemos una grabación de una hora a la semana para niveles B1, B2 y C1 y dos grabaciones de 20 minutos a la semana para niveles inferiores.

5. METODOLOGÍA

Existen diversas opciones para capturar y marcar el audio de una situación comunicativa concreta. Entre los últimos avances en *software* hay algunos programas que ya dan la posibilidad de capturar, marcar y procesar el audio para las necesidades que proponemos. No obstante, nosotros estamos desarrollando una aplicación que se centra en el propósito de la mejora oral.



Partiendo de la teoría de Corder (1981), la aplicación ofrece la posibilidad de ir marcando los distintos tipos de errores (fonéticos, léxicos, semánticos y pragmáticos) mientras se graba el audio. El resultado de una grabación se compone de dos archivos: uno de audio en formato mp3 (con hitos sonoros que marcan los errores) y uno de texto, con la relación de errores, su situación temporal en el audio y una estadística del error.

En nuestra aplicación pueden incluirse seis hablantes, de manera que el profesor puede marcar también quién habla en cada momento para poder obtener así una estadística del error personalizada.

Proyecto nº: 058 Data: 12/11/2012 Tiempo (min): 20 Nºhabl: 3

Timeline: 0:53 → Conc. Nominal 1:02 → Dicción 1:29 →Sem. Verbal 1:57: Cortesía

2:20→ Conc. Verbal 3:05→ Dicción 3:33→Prosodia 4:20→P. Relativo 4:30→Adjetivo

[...]

Total errores: 42

Cortesía: 3 (7,1%) Prosodia: 5 (11,9%)

Conc. Nominal: 2 (4,7%) Conc. Verbal: 2 (4,7%)

[...]

Hablante 1

Tiempo hablado: 5'20"

Total errores: 13

V. diastrática: 2 (15,3%) Generalización: 1 (7,6%)

Estructura: 1 (7,6%) Sem. Verbal: 4 (30,7%)

Posición: 1 (7,6%) Dicción: 4 (30,7%)

[...]

Las capturas de sonido y el seguimiento de cada uno de los errores orales en formato de texto componen un valioso *corpus* sobre el que establecer las bases de una autoevaluación que ofrezca mejoras orales sustanciales a la vez que una referencia inmejorable para observar el progreso de cada alumno y establecer una calificación más fundamentada.

El alumno recibe el audio y el texto con la relación de errores y comienza su proceso de autoevaluación. El hecho de que sea un material producido por él mismo y sus compañeros suscita un interés que no generaría un audio ajeno y le brinda la posibilidad de reflexionar sobre sus errores y los del resto de compañeros. La etiqueta señala pero no soluciona el error, será el propio estudiante quien habrá de subsanarlo, culminando así un proceso que no suele tener lugar (por falta de tiempo, para evitar fragmentar demasiado el discurso, etc.) en la corrección oral tradicional.

6. PROSPECTIVA PEDAGÓGICA

Lo que hemos descrito no es más que una propuesta práctica en sintonía con la teoría de la imagen positiva/negativa del hablante de P. Brown y S. Levinson, mediante la que intentamos evitar la incidencia de la corrección oral tradicional en el desarrollo lingüístico y la autoestima del estudiante de español.

Esta propuesta podrá adaptarse y modificarse según el criterio de cada docente dentro de una cultura del error útil, brindando al hablante las herramientas para una autoevaluación permanente, autonomía en su aprendizaje y conocimiento de su estado de interlengua.

Hemos desarrollado y aplicado esta propuesta atendiendo al principio de cortesía propuesto por R. Lakoff para fundamentar la defensa de la imagen y su influencia en el desarrollo lingüístico, para promover la fluidez oral necesaria «como caldo de cultivo del error» y dar utilidad al material lingüístico producido.

En definitiva, han de llevarse a la oralidad las palabras del MCER cuando dice:

> «el potencial más importante de la autoevaluación está en su utilización como herramienta para la motivación y para la toma de conciencia, pues ayuda a los alumnos a apreciar sus cualidades, a reconocer sus insuficiencias y a orientar su aprendizaje de forma más eficaz».

BIBLIOGRAFÍA

Blanco Picado, A. I. (2008). *El error en el proceso de aprendizaje*. http://www.cuadernoscervantes.com/art_38_error.html

Cassany, D. *et al*. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Catrileo, M. (2000). «Algunos fundamentos de la oralidad». *Documentos lingüísticos y literarios*. Documento de Internet disponible en: http://www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/document.php?id=412

Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid: MEC/Paidós.

Corder, S. P. (1981). Error analysis and Interlanguage. Oxford: Oxford University Press.

Fernández de la Torriente, G. (1996). *Cómo hablar en público*. Madrid: Playor.

Lomas, C. (1994). *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*. Asturias: Ediciones Trea.

Narcy-Combes, M. F. (2005). *Précis de didactique. Devenir professeur de langue*. París: Ellipses Éditions Marketing.

Reyzábal, M.ª V. (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla.

Sánchez Pérez, A. (2004). *Enseñanza y aprendizaje en clase de idiomas*. Madrid: SGEL.

Suso López, J. y Fernández Fraile, M.ª E. (2001). *La didáctica de la lengua extranjera. Fundamentos teóricos y análisis del currículum de lengua extranjera*. Granada: Comares.

Vial, M. (2005). *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruselas: Éditions De Boeck Université.