DESCRIPTORES PARA LA EVALUACIÓN DE LAS DESTREZAS ORALES EN ELE

DESCRIPTORS FOR THE EVALUATION OF ORAL EXPRESSIONS IN SPANISH AS A SECOND LANGUAGE

Beatriz Ferrería Durán
La casa de las lenguas (Universidad de Oviedo)
ferreriabeatriz@uniovi.es

Entregado: 12 octubre 2022
Aceptado: 10 noviembre 2022

Resumen: Una de las principales dificultades a las que se enfrenta el docente en enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas es la de valorar de manera eficaz y objetiva las producciones orales de los aprendices. Como sabemos, la expresión e interacción oral cuenta con una serie de características intrínsecas que hacen que su corrección y evaluación entrañe cierta dificultad. Para ayudar a los docentes de Español como Lengua Extranjera (ELE) a superar estas dificultades evaluativas, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa 2002) y el *Volumen Complementario* al *MCER* (Consejo de Europa 2020) ofrecen una serie de criterios en forma de descriptores de los que podemos servirnos o inspirarnos para configurar un instrumento de evaluación que se adecúe a las características propias de las destrezas orales y que aporte validez, fiabilidad y viabilidad a la corrección.

Palabras clave: rúbrica, escalas ilustrativas, descriptores, destrezas orales, evaluación, español como lengua extranjera.

*Abstract***:** One of the main challenges faced by teachers of second languages is the effective and objective assessment of oral texts

produced by students. As we know, oral expression and interaction have intrinsic characteristics that cause some difficulty for correction and evaluation. In order to assist teachers of Spanish as a Foreign Language (ELE) in overcoming these difficulties the *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe 2001) and the CEFR Companion Volume (Council of Europe 2020) offer a series of criteria in the form of descriptors that we can use or adapt for the creation of an evaluation tool which is tailored to the characteristics of oral skills and that provide validity, reliability and feasibility in the evaluation of oral expression and interaction.

Key words: rubric, illustrative descriptors, descriptors, oral skills, evaluation, Spanish as a foreign language.

1. Introducción: las destrezas orales y sus dificultades evaluativas

El carácter globalizador de la expresión oral –que debe integrarse de manera simultánea con otras destrezas como la comprensión oral, la mediación o la interacción– ha conllevado que la Lingüística Aplicada a la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras haya preferido denominar a esta destreza en plural, es decir, como "destrezas orales".

Junto con este carácter integrador, la expresión e interacción oral cuenta con otras características propias que pueden dificultar su enseñanza y aprendizaje, así como su corrección y evaluación. Nos referimos a características tales como la espontaneidad o la inmediatez. Es por eso que en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE) se debe tratar de propiciar situaciones de habla en las que los docentes puedan facilitarse la tarea de la corrección y de la evaluación de las producciones orales de los aprendices.

De entre la multitud de tareas y actividades que pueden ser llevadas a cabo en la clase de expresión e interacción oral en ELE, debemos diferenciar aquellas que constituyen actos conversacionales –los cuales son improvisados y se van desa-

rrollando en el transcurso del acto mismo–; de aquellas otras tareas o actividades preparadas previamente por los aprendices, donde se deben cumplir una serie de pautas prefijadas, como la inclusión de determinado léxico o estructura gramatical estudiados en la clase, o la adhesión a las características propias de un género textual oral que se haya seleccionado como actividad capacitadora o como prueba de evaluación.

En el primer caso, el carácter improvisado del discurso, que es espontáneo y abierto, no se acomoda a la labor de corrección pues, en este caso, es preferible que el docente centre su atención en aquello que el aprendiz está queriendo expresar en lugar de hacerlo en los elementos formales, con el fin de favorecer la comunicación y la interacción entre el docente y los aprendices, así como la interacción entre los distintos miembros que conforman el grupo. En el segundo de los casos, sin embargo, donde las actividades o tareas propuestas están destinadas a mecanizar las formas o determinadas estructuras textuales, el contenido del mensaje adquiere menor relevancia por lo que se debe centrar la atención en la corrección de los contenidos lingüísticos que se estén trabajando (ya sean estos contenidos de carácter gramatical, léxico o fónico) y en los contenidos sociolingüísticos y pragmáticos (desarrollo temático, coherencia y cohesión, entre otros aspectos).

Durante el desarrollo de la práctica comunicativa oral, los docentes se enfrentan en muchas ocasiones al dilema de qué corregir, cuándo hacerlo (interrumpiendo las producciones o al término de las mismas), si abordar la corrección de manera individual o colectiva, si hacerlo de manera inmediata o en diferido, o si aportar la retroalimentación de manera oral o escrita. Existen numerosos trabajos que abordan estas cuestiones (Vázquez 1991; Fernández 1997; Lyster y Ranta 1997; Alexopoulou 2005; Ferreira 2006; Ferrería Durán 2019, 2020) donde se ofrecen especificaciones que detallan en qué casos resulta preferible decantarse por una alternativa u otra y que dan muestra de la dificultad que entraña la corrección y la evaluación de las destrezas orales.

Junto con estas consideraciones que pueden dificultar la tarea correctiva de la expresión e interacción oral está la marginalidad habitual con la que se aborda la enseñanza de la pronunciación y la prosodia en la enseñanza de L2 (Celce Murcia 1996; Levis 1999). En esta misma línea, en el ámbito de ELE varios autores han señalado que el enfoque comunicativo habría descuidado durante las últimas décadas la didáctica de la pronunciación y la entonación, subrayando la necesidad de abordar su instrucción en el aula (Padilla 2007, Pacagnini 2013, 2014).

En 2002 el MCER ya abordó el dominio de la competencia fónica refiriéndose a ella como el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de unidades de sonidos (fonemas y alófonos); de los rasgos fonéticos de los fonemas; de la composición fonética de las palabras; y de la prosodia oracional (acento, ritmo y entonación), sin embargo, su escala de descriptores no se consideró lo suficientemente descriptiva o útil para configurar a partir de ella objetivos de aprendizaje o criterios de evaluación.

Así, asumiendo la importancia de la pronunciación y la entonación para la consecución de la competencia comunicativa oral el *Volumen Complementario* al *MCER* (Consejo de Europa 2020) ha rediseñado por completo la escala fonológica. Con ello, se pretende, por un lado, orientar a los usuarios sobre los objetivos a conseguir en esta área; por otro, pretende servir de guía para el diseño de contenidos curriculares y, por último, pretende facilitar la tarea de corrección y evaluación a los docentes e instituciones certificadoras del nivel de competencia lingüística.

Tras detallar esta serie de consideraciones que ponen de manifiesto las dificultades evaluativas de las destrezas orales, en este artículo nos proponemos ofrecer un instrumento de evaluación que facilite a los docentes la tarea de corregir y valorar la expresión e interacción oral en el aula de ELE. Lo haremos valiéndonos de los descriptores del *MCER* (2002) y del *Volumen Complementario* al *MCER* (Consejo de Europa 2020); seleccionándolos, simplificándolos o inspi-

rándonos en ellos para crear nuestros propios descriptores con los que valorar las producciones orales de nuestro alumnado. Con la batería de descriptores resultante, diseñaremos una tarea de expresión oral para un nivel meta B1 y ofreceremos un modelo de diseño de rúbrica para evaluar la competencia comunicativa oral de manera eficaz, objetiva, válida y viable.

2. Las escalas de descriptores del MCER

2.1. La creación de las escalas de descriptores

Antes de la década de los noventa la mayoría de las escalas de evaluación que circulaban por Europa se basaban en la experiencia del docente y su cultura pedagógica, y se realizaban de manera intuitiva. Pero a partir de mediados de la década de los noventa se comienza a conferir fundamento teórico a las escalas de medición. El porqué de la proliferación de las escalas de rango como instrumento de evaluación gira en torno a varios ejes que, por lo general, involucran a varios agentes de la función educativa: el evaluador, el evaluado y las instituciones que deben otorgar las certificaciones oficiales de la competencia idiomática.

En primer lugar, el sistema educativo se convierte, en palabras de José Ramón Parrondo (2004, 968), en «más transparente y abierto», y en ese sentido, urge contar con instrumentos evaluativos que doten de objetividad y fiabilidad a los resultados de las pruebas. La evaluación constituye, desde esta nueva perspectiva, un momento idóneo para que el profesor y el alumno establezcan un diálogo y negocien sobre aquellos aspectos que el alumno deba mejorar o desarrollar. Por supuesto, las escalas permiten también apreciar avances o progresos que se deben premiar y observar comportamientos lingüísticos dignos de reconocimiento. Todo ello puede ayudar, sin duda, a estimular el diálogo entre alumno y profesor para la consecución de nuevos objetivos lingüísticos

porque las escalas permiten ofrecer toda esa retroalimentación que completa el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En segundo lugar, es necesario reflejar el uso de la lengua que el hablante es capaz de llevar a cabo, y en este sentido puede adoptarse, como afirma John Charles Alderson (en Parrondo 2004, 968) una triple perspectiva: la del *evaluador*, que estaría en condiciones de ofrecer una calificación consistente; la del *usuario*, ya que de este modo el alumno contaría con un instrumento que le haría posible comprender las calificaciones recibidas; y la del *constructor*, es decir las instituciones encargadas de diseñar los cursos y exámenes acreditativos.

Así, a finales del siglo pasado, van surgiendo y desarrollándose en Europa distintos modelos de escalas como el modelo del *British National Language Standars*; las escalas de Eurocentres, la escala finlandesa, las escalas DIALANG o las de ALTE. En España tenemos nuestro propio modelo de escalas creado y desarrollado por el Instituto Cervantes.

Varios de estos proyectos tienen una especial repercusión en el resultado final de lo que hoy conocemos como *MCER* ya que, del proyecto suizo surgen los descriptores que más tarde se utilizaran en las escalas del *Marco*; el proyecto DIALANG constituye la primera puesta en escena del sistema evaluador propuesto por el *Marco*; y el proyecto CAN DO de ALTE está en estrecha relación con el *Marco* al trazar comparaciones y referencias cruzadas entre los distintos exámenes acreditativos de la competencia en los distintos estados de Europa y al proponer una serie de pautas comunes para el diseño y elaboración de pruebas de examen homologables para toda Europa.

Con la aparición del *MCER* se empieza a popularizar y extender el uso de las escalas de medición entre los profesores de ELE. Una de las primeras actuaciones llevadas a cabo por el proyecto fue la de realizar un proceso de consulta a profesores sobre lo que para ellos debía ser un buen descriptor. Tras este proceso de escucha y análisis se concluye que los docentes prefieren descriptores cuyos enunciados in-

cluyan formulación positiva, precisión, claridad, brevedad e independencia (*MCER* 2002, 197).

Las escalas de descriptores, sin embargo, no pretenden ser instrumentos de evaluación, aunque sí constituyen una buena base para desarrollar este tipo de instrumentos, como veremos. Además, estas deben poder ser usadas separadamente como criterio cuantificable tanto en *listas de control*, como en cuestionarios de clase o en fichas de autoevaluación. Los descriptores pueden servir, asimismo, para establecer objetivos que los aprendientes deban conseguir en un determinado nivel. Como se ha visto, su uso es versátil y, por ello, resulta idóneo para ser aplicado en un enfoque por tareas, en plantillas de autoevaluación, en listas de control o en rúbricas de evaluación.

2.2. Los nuevos descriptores del volumen complementario

Desde su publicación en 2001 el *Common European Framework of Reference for Languages* no había sido actualizado. En el año 2020 se publica el *Volumen Complementario* al *MCER* (Consejo de Europa 2020), el cual incorpora importantes novedades fruto del proceso de consulta y de la recogida de sugerencias por parte de los usuarios del *Marco* (docentes, investigadores, instituciones de enseñanza e instituciones certificadoras del nivel de competencia lingüística). El *Volumen Complementario* (Consejo de Europa 2020) ofrece a los usuarios versiones actualizadas de las escalas y viene a cubrir algunas limitaciones importantes que habían sido observadas en la edición anterior. Los principales cambios consisten en el diseño y creación de descriptores para nuevas áreas, tales como el área fonológica, la mediación, la interacción por Internet, la competencia plurilingüe y la pluriculturalidad. Sin embargo, en este artículo nos centraremos solamente en aquellos cambios que afectan a las destrezas orales.

En este sentido, un aspecto novedoso que podemos hallar en el *Volumen Complementario* al *MCER* (Consejo de Europa

2020) es el cambio de perspectiva adoptado para describir la competencia comunicativa oral de los hablantes de una lengua meta. Con este cambio de paradigma, los aprendices ya no deben ver en el hablante nativo el modelo ideal de ejecución, sino que se recurrirá al concepto de inteligibilidad como constructo primario.

La inteligibilidad se convierte, por tanto, en un factor clave para discriminar los niveles, poniéndose el foco en el interlocutor, de modo que una actuación será más o menos exitosa –adecuada– en tanto en cuanto el oyente perciba una mayor o menor dificultad para comprender el mensaje (Consejo de Europa 2020, 147). Esta desaparición de las referencias al hablante nativo –sustituyéndolas por alusiones a los "hablantes de otras lenguas"– supone la adopción de una perspectiva que estaría más en consonancia con el enfoque plurilingüe y pluricultural que predomina en el *Volumen Complementario* (Consejo de Europa 2020).

> *Se trata de la única escala del MCER que se diseñó tomando como referencia, aunque de manera implícita, la figura del/la hablante nativo/a. Para realizar la actualización, pareció acertado destacar la inteligibilidad como constructo fundamental para el control fonológico, en línea con los estudios actuales y atendiendo a la necesidad de proporcionar descriptores referidos al aprovechamiento de los repertorios plurilingüe/pluricultural.* (Consejo de Europa 2020, 275).

Junto a estos cambios, el aspecto más novedoso en lo que se refiere a la competencia comunicativa oral es la creación de toda una nueva escala de descriptores para el área fonológica. La escala anterior era, de entre todas, la que había suscitado una mayor controversia entre los usuarios, siendo percibidos sus descriptores como poco prácticos para llevar a cabo el análisis y la valoración de la competencia oral del hablante.

Los desaciertos encontrados en la escala fonológica de 2001, y que llevaron a su rediseño completo, se basan en que la escala anterior centraba su atención principalmente en la cuestión del acento y la precisión, algo que se reveló como insuficiente ya que, en numerosas ocasiones, hablantes con alto nivel de competencia lingüística retienen a lo largo de su vida "*el acento extranjero*". Además, al "*poner el foco en el acento no se tienen en cuenta aspectos contextuales y sociolingüísticos, así como tampoco las necesidades de los aprendientes"*. (Consejo de Europa 2020, 147)

El *Volumen Complementario* sugiere centrar la atención, en cambio, en "*la capacidad de usar de forma efectiva rasgos prosódicos para expresar significado de una forma cada vez más precisa"*; poner el foco en conocer y realizar con seguridad la producción de los sonidos de la lengua meta; y tratar de mantener un discurso inteligible que implique que el interlocutor no deba realizar grandes esfuerzos para su decodificación. (Consejo de Europa 2020, 147-148).

Otro aspecto que resulta especialmente significativo y novedoso del *Volumen Complementario* (Consejo de Europa 2020) es que se hallen como criterios diferenciados los aspectos relacionados con la fluidez y aquellos relacionados con lo fonológico. La escala de descriptores para la fluidez pasa ahora a formar parte de la competencia pragmática y no de la competencia lingüística, como ocurría en la edición anterior, algo que no queda carente de explicación:

> *Situar la «Fluidez» en la competencia pragmática traspasa la tradicional dicotomía competencia/actuación usada por los lingüistas desde Chomsky. Como ya se mencionó al tratar el modelo del MCER, este no sigue esta tradición. La visión adoptada es que, en un enfoque orientado a la acción, la competencia existe solamente en acción.* (Consejo de Europa 2020, 153).

En definitiva, la nueva escala fonológica denominada

"Control fonológico" prestará atención tanto a cuestiones segmentales (articulación de los sonidos) como a los rasgos suprasegmentales (ritmo, acentuación, entonación). En ella se distinguirán tres subcategorías cuyos descriptores tratarán de orientar a los usuarios sobre las tareas de producción que se deben conseguir en cada nivel de competencia lingüística. Las subcategorías "Control fonológico general", "Articulación de sonidos" y "Rasgos prosódicos" contienen descriptores donde se pueden hallar referencias a la pronunciación de los fonemas/sonidos; a aspectos relacionados con la entonación, el ritmo y el acento; o a la inteligibilidad, entendida esta como el grado de comprensión del mensaje por parte de los interlocutores. Estos cambios se sitúan en consonancia con el mundo cada vez más pluricultural en el que todos los hablantes de lenguas extranjeras nos encontramos inmersos en la actualidad.

3. La selección de objetivos de la tarea final oral a partir de los descriptores

Antes de configurar el instrumento adecuado para evaluar las destrezas orales en ELE, el *MCER* sugiere determinar el tipo de actividades orales que los aprendientes deberán poder llevar a cabo para la consecución de un determinado nivel de competencia comunicativa.

El *MCER* especifica que durante el desarrollo de la práctica comunicativa oral *"el usuario de la lengua produce un texto oral que es recibido por uno o más oyentes"* y ofrece una serie de ejemplos de actividades de expresión oral que pueden ser llevadas a cabo en el aula de LE/2L tales como transmitir información, dar una serie de instrucciones a los interlocutores, representar un papel de manera ensayada, hablar apoyándose en un texto escrito, conversar de modo espontáneo, o cantar, entre otras actividades propias de los textos orales (Consejo de Europa 2002, 61).

El *Volumen Complementario* al *Marco* identifica, además, tres macrofunciones que se deben poder llevar a cabo en el

momento de la práctica oral: una interpersonal, otra transaccional y otra evaluativa, así como dos grandes géneros textuales especializados «Hablar en público» y realizar «Anuncios públicos»:

> *La escala de "Monólogo sostenido: describir experiencias" se centra principalmente en descripciones y narraciones, mientras que la de "Monólogo sostenido: argumentar (por ejemplo, en un debate)" describe la capacidad de articular una argumentación como parte de un turno largo en el contexto de una conversación normal o una discusión.* (Consejo de Europa, 2020, 73).

Asimismo, para definir los objetivos que los aprendientes deben alcanzar, el *Volumen Complementario* al *MCER* nos propone dos modelos de actuación: o bien definir previamente los objetivos curriculares para las necesidades concretas de un grupo de aprendizaje y a partir de ahí seleccionar las escalas de descriptores que se adapten a ese objetivo; o bien, una vez determinado el nivel meta de un grupo de aprendices, seleccionar todos los descriptores adecuados a ese nivel identificando, en nuestro caso, aquellos que resulten adecuados para trabajar la competencia comunicativa oral (Consejo de Europa 2020, 54).

Otra sugerencia aportada por el *Volumen Complementario* al *MCER* es que –tanto si se sigue el primer modelo de actuación como el segundo de los modelos descritos– la lista que utilicemos para configurar nuestra rúbrica o para determinar los objetivos de nuestra tarea no supere los 10 o 20 descriptores. Teniendo en cuenta esto, las listas deben adaptarse, reducirse y simplificarse, así como centrarse en los objetivos relevantes para una unidad didáctica concreta. (Consejo de Europa 2020, 54).

Igualmente, junto con la cantidad de descriptores utilizada en la rúbrica o lista de control en el Anejo A del *MCER* se ofrecen sugerencias sobre la extensión de los mismos pues

se ha comprobado empíricamente que los docentes prefieren descriptores cortos y que, cuando estos superan las 25 palabras, se tiende a su división en varios enunciados (Consejo de Europa, 2002, 198-199).

En consecuencia, en el caso de que el docente elija crear sus propios descriptores, habrían de adaptarse las formulaciones a estos preceptos. El *Volumen Complementario* al *Marco* (Consejo de Europa 2020) anima, asimismo, a que los docentes seleccionen aquellos descriptores que respondan a las necesidades de un grupo de aprendientes concreto, adecuándolos al contexto de aprendizaje pertinente. Por otra parte, se especifica que "*la función principal de los descriptores consiste en ayudar a alinear el diseño curricular, la enseñanza y la evaluación"* y ofrece los descriptores como referentes para establecer objetivos de aprendizaje dentro de un marco orientado a la acción donde se lleve a cabo un uso real de la lengua. (Consejo de Europa 2020, 54)

Resulta conveniente señalar que los descriptores de diferentes escalas ilustrativas se complementan entre sí por lo que podemos configurar nuestra rúbrica tomando aquellos que mejoren se adapten a nuestro objetivo evaluativo concreto, seleccionándolos de entre diferentes escalas.

Otro de los objetivos principales del *MCER* (Consejo de Europa 2002) es el de "*aproximar el mundo del aula de lenguas al mundo real"* en los diferentes ámbitos (público, profesional, personal y educativo) y tal y como refleja el *Volumen Complementario* al *MCER* (Consejo de Europa 2020) *"el ámbito educativo se inscribe en el mundo real"*. Teniendo en cuenta esto, trataremos de seleccionar aquellas actividades de la lengua que mejor se adapten a las necesidades específicas de nuestro grupo lingüístico.

Para ello, en primer lugar, definiremos las características y nivel meta del grupo de aprendices, para a partir de aquí definir los objetivos curriculares, tal y como se refleja en el Cuadro 1.

Cuadro 1: Características del grupo lingüístico

- Nivel meta del alumnado: B1
- Competencia evaluada: Competencia comunicativa oral (expresión e interacción oral)
- Características del grupo "diana":
    - Nivel académico: Estudiantes internacionales de un programa de intercambio universitario de distintas carreras universitarias y Minor en Español como Lengua Extranjera (ELE).
    - Grupo etario: Jóvenes adultos de entre 20 y 23 años.
    - Nacionalidades del grupo: Estudiantes de diversos países y procedentes de distintas universidades estadounidenses, chinas y japonesas.
    - Necesidades específicas del grupo: El alumnado debe realizar una presentación académica en español, con la temática de su elección para finalizar sus estudios en las universidades de origen y lograr la mención de Minor en ELE.

Tras definir las características del grupo determinamos que sus necesidades consisten en desarrollar una serie de habilidades y destrezas que les permita realizar un monólogo sostenido, durante al menos quince minutos, donde predomine un registro formal, un vocabulario especializado, y cuyos contenidos estén insertos en una estructura textual determinada, que permita al aprendiz argumentar y resaltar los aspectos relevantes y secundarios de su argumentación. También, es preciso que la tarea final seleccionada permita practicar y desarrollar la interacción oral ya que, es común que en las presentaciones académicas de fin de grado los candidatos sean preguntados por los miembros del tribunal evaluador, sobre alguno de los aspectos de su memoria. Así pues, establecemos, asimismo, como criterio de evaluación la capacidad de comprender preguntas formales y responder con adecuación durante el turno de palabra.

Una vez definidos los objetivos curriculares y concretado el nivel de aplicación (B1) debemos seleccionar los descrip-

tores adecuados para el nivel meta. Para dar solvencia a la selección de objetivos realizada se pueden seguir las indicaciones del *MCER o del Volumen Complementario al MCER* (Consejo de Europa 2002; 2020) en forma de descriptores. De esto modo, a partir de los descriptores del nivel seleccionados, realizaremos simplificaciones, fusiones o nuevas redacciones para concretar aún más los objetivos curriculares de nuestro curso, en general, y de nuestra tarea final, en particular.

Así, de entre las actividades de la lengua propuestas por el *MCER* para el desarrollo de la expresión oral nos parece apropiada la siguiente actividad: *"dirigirse a un público (discursos en reuniones públicas, conferencias universitarias, sermones, espectáculos, comentarios deportivos, presentaciones en ventas, etc.)",* seleccionando específicamente el segundo de los ejemplos propuestos, es decir, "*dar una conferencia dentro del ámbito académico*" (Consejo de Europa, 2002, 61).

El descriptor para la escala denominada "*Expresión oral en general"* en el nivel B1 determina que el aprendiente "*Puede llevar a cabo, con razonable fluidez, una descripción sencilla de una variedad de temas que sean de su interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos"* por lo que nos serviremos de este descriptor para concretar más la tarea final seleccionada (MCER 2002, 62).

Llegado a este punto, una actividad interesante para involucrar al estudiantado en su currículo sería preguntarles por aquellos temas que les pudieran resultar de interés para la realización de la tarea oral. En nuestro caso, tras realizar una tormenta de ideas en el aula ELE se elige vincular la tipología textual oral seleccionada con la unidad didáctica titulada "Las catástrofes naturales". De esto modo, la tarea oral quedaría perfectamente definida: se solicitará a los aprendientes la realización de una exposición oral académica sobre un problema medioambiental pasado o presente de su país de origen.

Como sabemos, los problemas medioambientales se sitúan entre los principales focos de preocupación de los jó-

venes españoles y extranjeros por lo que, estaremos cumpliendo con el objetivo de aproximar el mundo del aula de lenguas al mundo real, ya que este, sin duda, constituye un tema de candente actualidad y de su primordial interés.

Tras llevar a cabo esta reflexión metalingüística el docente –junto con su alumnado– puede ya definir de un modo mucho más concreto la tarea final tal y como reflejamos en el cuadro 2.

Cuadro 2: Concreción de la tarea final a partir de los descriptores

- Tarea final objeto de evaluación: Realizar una presentación formal sobre un desastre medioambiental del país de origen.
- Unidad didáctica objeto de estudio: Los desastres medioambientales.
- Tipología textual oral: La presentación académica.

El *Marco* (Consejo de Europa 2020) continúa sus especificaciones indicando que este tipo de actividades del lenguaje pueden suponer que "*el usuario de la lengua produce un texto oral que es recibido por uno o más oyentes"* y, asimismo, que el aprendiz puede ser capaz de *"hablar apoyándose en notas, en un texto escrito o en elementos visuales (esquemas, imágenes, gráficos, etc.)"* o *"hablar espontáneamente"*.

Siguiendo estas especificaciones concretaremos aún más la tarea oral seleccionada ofreciendo algunas pautas de actuación: *"Primera pauta: Se podrá tener un apoyo visual tal como el uso de notas o fichas, un pequeño guion, o un soporte digital como un power point con fotografías, gráficos o esquemas"* (Consejo de Europa 2002; 2020). Se puede continuar con la lista de pautas de realización inspirándonos en las recomendaciones o ideas expuestas en los citados documentos del Consejo de Europa o añadiendo nuestras propias especificaciones.

En definitiva, la tarea final seleccionada (la realización de una presentación académica) se convierte en un fin en sí mismo –obtener una certificación de un nivel lingüístico determinado en ELE– y en una actividad capacitadora para lograr desarrollar una actividad de la lengua, real y de mayor magnitud, en un momento posterior, cuando los futuros egresados tengan que enfrentarse a la exposición y defensa de su trabajo de fin de grado en español como lengua extranjera, con el fin de obtener su titulación universitaria en su país de origen.

4. Creación de un instrumento de evaluación para la valoración de las destrezas orales

4.1. Creación de la rúbrica

Para lograr la competencia comunicativa oral es necesario interiorizar previamente modelos de uso y haber realizado tareas mediadoras que faciliten esa producción. Frente a concepciones anteriores en las que se consideraba que la expresión oral debía centrar su atención en el fondo por encima de la forma, hoy sabemos que para comunicarse con corrección y de modo eficaz es necesario realizar una serie de actividades y tareas de práctica de la expresión e interacción oral que incidan en los distintos aspectos lingüísticos que se activan en el momento de la comunicación oral (la gramática, el léxico, la morfosintaxis, la pronunciación y la entonación), así como en otros de índole pragmática o sociolingüística (la fluidez, la coherencia o la adecuación, entre otros). Estos aspectos deben poder ser valorados mediante un instrumento eficaz que arroje validez y objetividad a los resultados obtenidos.

Al igual que hemos hecho para seleccionar los objetivos de la tarea final, para llevar a cabo la evaluación de las producciones orales en ELE los docentes pueden valerse de los descriptores enumerados en el *MCER* (Consejo de Europa 2002)

y en el *Volumen Complementario* al *MCER* (Consejo de Europa 2020), para configurar un instrumento de evaluación. Del mismo modo, pueden diseñar sus propios descriptores tomando los anteriores como modelo. Existen también a disposición del docente otra serie de detallados descriptores que ofrece el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes 2006) en sus dos modelos de escalas de medición: la holística (más globalizadora) y la analítica (mucho más específica).

Si bien, el *Volumen Complementario* al *MCER* especifica que los descriptores no son en sí mismos instrumentos de evaluación sino herramientas de referencia, sí nos ofrece algunos ejemplos que pueden ser usados como instrumentos para medir o valorar los distintos aspectos que se activan durante la puesta en práctica de las destrezas orales. El documento hace referencia a las *listas de control* o *las parrillas con diferentes categorías y niveles*, es decir, las rúbricas. (Consejo de Europa 2020, 53)

Una rúbrica es, por tanto, un instrumento conformado por distintos descriptores cuya elaboración puede ayudar a los docentes a visualizar de forma clara los objetivos perseguidos con una tarea y a valorar el grado de desempeño con que se han logrado dichos objetivos. Pero la rúbrica no tiene funcionalidad exclusivamente para los docentes o para los examinadores, sino que es al mismo tiempo un instrumento de gran utilidad para los aprendices, pues les permite comprender qué se espera de ellos mediante la realización de una tarea concreta (es decir, qué objetivos deben alcanzar). Además, la rúbrica les ayuda a orientar y enfocar mejor el estudio y la preparación de un proyecto específico. Los descriptores que conforman la rúbrica cumplen, por tanto, una función concreta que *"consiste en ayudar a alinear el diseño curricular, la enseñanza y la evaluación"*. (Consejo de Europa 2020, 54)

La rúbrica está formada por una serie de criterios medibles o cuantificables según su grado y nivel de desempeño en distintas bandas con puntuaciones asociadas. Cada criterio

y cada banda cuenta con sus propios descriptores que tratan de concretar lo que el aprendiente es capaz de hacer en un determinado nivel de competencia comunicativa.

> *Se entiende por descriptor cada una de las explicaciones que se añade a las diferentes puntuaciones (numéricas o verbales) para aclarar el significado de un determinado juicio. La serie completa de todas ellas, de la más baja a la más alta, constituye una escala de calificación o evaluación*. (Luoma 2004, en Francisco del Moral 2013).

La estructura de la rúbrica sigue un sistema de *escalonamiento multidimensional,* de modo que se puedan establecer relaciones más o menos directas entre el grado de dominio de las distintas categorías y el nivel global de competencia comunicativa del aprendiz en el momento de la ejecución de su tarea.

A continuación, nos proponemos ofrecer un modelo de actuación para el diseño de una rúbrica para la evaluación de las destrezas orales en ELE partiendo de los descriptores del *MCER* para el nivel B1 y creando, a partir de ellos, una serie descriptores propios *ad hoc* para nuestra tarea concreta. Seguidamente, ejemplificaremos su desglose y escalonamiento en una escala de rango; y, por último, ofreceremos un modelo de uso de la rúbrica creada para –por un lado– aportar retroalimentación a los aprendices y –por otro lado– evaluar el texto oral producido.

4.2. Selección de descriptores

El *MCER* proporciona a los usuarios una serie de escalas ilustrativas englobadas bajo diversas denominaciones que usaremos para la configuración de nuestra tarea final oral. Para la tarea especificada *("Realizar una presentación oral sobre un problema medioambiental"*) seleccionaremos diver-

sos descriptores de las escalas para la "*Expresión oral en general*", para realizar *"Declaraciones públicas*" y para "*Hablar en público*" (Consejo de Europa 2022, 60-61).

De la escala denominada "*Declaraciones públicas*" (Consejo de Europa, 2002: 63) recogeremos ideas para evaluar la entonación y la pronunciación. En dicha escala se hace alusión al acento y la entonación, también al aspecto de la inteligibilidad, que se retomará en el *Volumen Complementario al MCER* (Consejo de Europa 2020): "[El aprendiz] *es capaz de hacer breves declaraciones ensayadas sobre un tema pertinente dentro de su especialidad que son claramente inteligibles, a pesar de ir acompañadas de un acento y entonación inconfundiblemente extranjeros*". Para la creación de nuestra rúbrica dividiremos este descriptor en varios, englobando bajo el criterio "Pronunciación" los aspectos relacionados con acento y entonación, e incorporando los aspectos novedosos introducidos por el *Volumen Complementario* al *MCER* (Consejo de Europa 2020). Así, modificaremos la oración "*a pesar de ir acompañadas de un acento y entonación inconfundiblemente extranjeros*" (Consejo de Europa 2002) por la nueva redacción "*aunque pueda ir acompañada de un acento y entonación influidos por otra(s) lengua(s) hablada(s) (o signadas) por el aprendiente*" (Consejo de Europa 2020), que nos parece menos determinista y más en consonancia con los postulados del nuevo documento, en lo que se refiere al concepto de competencia plurilingüe.

De la escala ilustrativa *"Hablar en público"* seleccionaremos el descriptor de B1 correspondiente, y lo dividiremos en dos en nuestra rúbrica; por un lado, bajo el criterio "Interacción" recogeremos el siguiente enunciado: "*Es capaz de responder a preguntas complementarias pero puede que tenga que pedir que se las repitan si se habla con rapidez* (Consejo de Europa 2002, 62); y bajo el criterio "Coherencia textual" ubicaremos el enunciado: "*Es capaz de hacer una presentación breve y preparada sobre un tema dentro de la especialidad con la suficiente clari-*

dad como para que se pueda seguir sin dificultad la mayor parte del tiempo y cuyas ideas principales están explicadas con una razonable precisión"(Consejo de Europa 2002, 64). En este segundo caso, hemos transformado levemente el descriptor para hacerlo más accesible para los aprendices, del siguiente modo: "*Se realiza adecuadamente una presentación, recogiendo todas las partes temáticas solicitadas en una sucesión ordenada y coherente (presentación de los hechos sucedidos, causas o antecedentes, consecuencias, situación actual, bibliografía)*".

En definitiva, una de las funciones del docente es la de seleccionar de una manera eficaz los descriptores que resulten válidos o adecuados para evaluar las destrezas orales en el aula de ELE. Esa selección deberá estar basada en criterios como la funcionalidad o la inteligibilidad de los descriptores, evitando en la medida de lo posible el metalenguaje si lo que se pretende es –como veremos más adelante– utilizar la rúbrica para proporcionar retroalimentación. Del mismo modo podrán ser seleccionados aquellos descriptores que resulten atractivos para nuestra clase, que se adapten a las necesidades o características del grupo lingüístico y sociocultural al que van dirigidos.

4.3. Escalonamiento de los descriptores de la rúbrica

Como se ha explicado, hemos seleccionado, dividido y adaptado un descriptor de la escala "*Hablar en público*" (Consejo de Europa 2002) ubicándolo en nuestra rúbrica bajo diversos criterios, uno de los cuales es el denominado "Coherencia textual". Tras haber seleccionado la puntuación máxima y mínima que otorgaremos a este criterio (entre 0 y 2 puntos sobre un total de 10 puntos en el conjunto global de la tarea final), es el momento de escalonarlo. Para ello, vamos a inspirarnos en las bandas de puntuación del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes 2006) estableciendo cuatro niveles: el nivel de puntua-

ción más bajo será el comprendido entre 0 y 0.5 puntos y la banda más alta equivaldrá a 2 puntos. Si se desea crear 4 niveles de ejecución en el grado de desempeño de este criterio podríamos realizar el siguiente escalonamiento: Descriptor no conseguido: puntuación entre 0 y 0.5; descriptor parcialmente conseguido: puntuación entre 0.75 y 1 puntos; descriptor satisfactoriamente conseguido: puntuación entre 1.25 y 1.50 puntos; descriptor conseguido muy satisfactoriamente: entre 1.75 y 2 puntos.

Así, el puntaje 0 indicará que no se ha conseguido el objetivo buscado por lo que realizaremos una redacción donde se especifique esta casuística: "*En la presentación no se recogen las partes temáticas solicitadas (presentación de los hechos sucedidos, causas o antecedentes, consecuencias, situación actual, bibliografía)*", *o bien, se desarrollan en una sucesión desordenada que resta coherencia al conjunto y dificulta su comprensión global"*. Se dejará a criterio del profesor evaluador determinar cuándo se ha conseguido mínimamente parte del objetivo buscado con este descriptor (en cuyo caso se otorgará una calificación de entre 0.25 y 0.5 puntos), o no se ha conseguido en absoluto (0 puntos).

Nos parece importante señalar que, si bien somos conscientes de que en este descriptor no estamos usando una formulación positiva, consideramos que no podríamos hacerlo si de lo que se trata es de indicar una grave carencia que ha de ser subsanada por el aprendiz y que supone una calificación negativa.

Sucederá algo parecido, como veremos, para el ítem con puntaje entre 0.75 y 1 puntos. Este descriptor podría ser redactado del siguiente modo. "*En la presentación se recogen solamente algunas de las partes temáticas solicitadas (presentación de los hechos sucedidos, causas o antecedentes, consecuencias, situación actual, bibliografía) dando lugar a una presentación incompleta, o demasiado breve*; *algunas de las partes del texto pueden presentarse de manera desordenada restando coherencia al conjunto"*. Véase como en este caso no hemos hecho alusión a la dificultad de comprensión global, sino a la brevedad o parcialidad.

En el puntaje comprendido entre 1.25 puntos y 1.5 puntos la redacción del descriptor debería especificar la adecuación en la consecución del objetivo, pero aportando retroalimentación de las partes que podrían ser mejoradas en ocasiones futuras: "*Se realiza adecuadamente la presentación, recogiéndose todas las partes temáticas solicitadas (presentación de los hechos sucedidos, causas o antecedentes, consecuencias, situación actual, bibliografía) aunque puede observarse un cierto desequilibrio en el desarrollo de algunas partes (por exceso o defecto)*".

Una vez que tenemos redactado un descriptor conviene detenerse a releerlo y realizar una reflexión metalingüística. Al leer el descriptor anterior, podemos observar que, pese a habérsele otorgado un puntaje alto, aún lleva implícita una formulación negativa (desequilibrio, exceso, defecto…). El descriptor debería, por tanto, ser reformulado para que contenga una redacción positiva que ofrezca al aprendiz una retroalimentación justa y acorde con su actuación. Proponemos, pues, esta redacción: "*Se realiza adecuadamente la presentación, recogiéndose todas las partes temáticas solicitadas (presentación de los hechos sucedidos, causas o antecedentes, consecuencias, situación actual, bibliografía) aunque algunas de las partes pueden desarrollarse durante más tiempo y espacio que otras*".

Así, nos restaría por escalonar, tan solo, el descriptor con el mayor puntaje, establecido entre 1.75 y 2 puntos. En este caso seleccionaremos el primer descriptor redactado, al que podríamos denominar "*descriptor matriz*" cuyas características expondremos posteriormente. Su redacción, por tanto, podría ser la siguiente: "*Se realiza adecuadamente la presentación, recogiendo todas las partes temáticas solicitadas en una sucesión ordenada (presentación de los hechos sucedidos, causas o antecedentes, consecuencias, situación actual, bibliografía) que dota al conjunto de gran coherencia textual*".

En el Cuadro 3 mostramos el escalonamiento que acabamos de detallar para el criterio de "Coherencia textual":

PUNTUACIÓN	CRITERIO: COHERENCIA TEXTUAL
1.75-2	"*Se realiza adecuadamente la presentación, recogiendo todas las partes temáticas solicitadas en una sucesión ordenada (presentación de los hechos sucedidos, causas o antecedentes, consecuencias, situación actual, bibliografía) que dota al conjunto de gran coherencia textual*".
1.25-1.5	"*Se realiza adecuadamente la presentación, recogiéndose todas las partes temáticas solicitadas (presentación de los hechos sucedidos, causas o antecedentes, consecuencias, situación actual, bibliografía) aunque algunas de las partes pueden desarrollarse durante más tiempo y espacio que otras".*
0.75-1	"*En la presentación se recogen solamente algunas de las partes temáticas solicitadas (presentación de los hechos sucedidos, causas o antecedentes, consecuencias, situación actual, bibliografía) dando lugar a una presentación incompleta, o demasiado breve; algunas de las partes del texto pueden presentarse de manera desordenada restando coherencia al conjunto".*
0-0.5	"*En la presentación no se recogen las partes temáticas solicitadas (presentación de los hechos sucedidos, causas o antecedentes, consecuencias, situación actual, bibliografía)", o bien, se desarrollan en una sucesión desordenada que resta coherencia al conjunto y dificulta su comprensión global"*

Cuadro 3: Modelo de escalonamiento del criterio "Coherencia" de 0 a 2 puntos.

Tal y como se ha mencionado, hemos denominado "*descriptores matriz*" a aquellos descriptores que nos dan la pauta sobre el modo de actuación, grado y nivel de desempeñado buscado en la consecución de los objetivos establecidos en un descriptor.

Estos *descriptores matriz,* generalmente, son aquellos que nos ofrecen el mayor puntaje en el criterio a valorar y a partir de los cuales redactamos el resto. Teniendo en cuenta esto, el término "*descriptor matriz*" lo aplicamos a aquel descriptor que nos da la pauta a partir de la cual es posible escalonar un determinado criterio que queremos medir o evaluar; es aquel enunciado que despierta nuestra conciencia metalingüística como docentes y evaluadores, y nos inspira el metalenguaje que emplearemos en la redacción del mismo; asimismo,

contribuye a clarificar el objetivo que, como docentes, perseguimos con la consecución de determinado descriptor, en particular, y con la tarea final oral, en general. Por su parte, el *MCER* parte del descriptor que recibiría 3 puntos o "aprobado" para realizar el escalonamiento (Consejo de Europa 2002, 182).

A través del ejemplo anterior proponemos configurar una rúbrica propia seleccionando los descriptores que se adecúen a la tarea oral solicitada para cada criterio y escalonando en 4 bandas cada uno de los criterios. El resultado final dará como resultado una nota máxima de 10 en la tarea final, para adaptarnos al sistema de calificación español.

Para la tarea final oral seleccionada (la presentación académica) se pueden escalonar los criterios de coherencia textual, corrección, pronunciación, fluidez e interacción, aunando bajo el criterio de corrección los aspectos léxicos y gramaticales; de este modo se concedería mayor importancia a los aspectos fonológicos y a los recursos expresivos y de interacción oral frente a los aspectos gramaticales o léxicos que ya se trabajan en otras clases de nuestro programa[1]. Si se seleccionan más de cinco criterios el valor otorgado habría de ser otro si lo que se desea es obtener una nota final global de diez puntos, para adaptarse al sistema de calificaciones español.

En sucesivas tareas, sin embargo, otros criterios podrían adquirir mayor relevancia. Se trataría de ir modificando el foco de atención para que los aprendientes tomen conciencia de la importancia que cada competencia adquiere en el momento de llevar a cabo la comunicación oral.

5. La evaluación de las destrezas orales

5.1. La rúbrica como instrumento de evaluación y aporte de retroalimentación

Como se ha mencionado, uno de los objetivos de los descriptores, es el de ofrecer transparencia en la valoración

de los resultados, algo que resulta especialmente útil en la evaluación de las destrezas orales, que por su carácter intrínseco (inmediatez, espontaneidad, canal) suelen ser percibidas como destrezas difícilmente medibles. Asimismo, en ocasiones se tiende a considerar que por no dejar una prueba material de su realización la valoración de las destrezas orales está sujeta a mayor subjetividad. Este aspecto es fácilmente solucionable si la actuación del aprendiente se graba por medio de un programa o aplicación grabadora de voz. Si no es nuestro objetivo valorar otros rasgos extralingüísticos –como los gestos, la proxémica o la adecuación de otros elementos– no es necesario grabar la imagen. Esta decisión puede disminuir el grado de estrés con que el aprendiz percibe la tarea, pues la grabación de la imagen personal en vídeo suele suscitar, por lo general, una mayor ansiedad que si se procede a registrar exclusivamente la voz, como ya se ha sugerido. Escobar y Nussbaum (2010) realizaron un interesante estudio en el que señalan el efecto de las grabadoras en el incremento de la ansiedad durante la práctica de las destrezas orales en ELE, pero consideramos que su uso contribuye a proporcionar solidez a la evaluación.

Para que se puedan utilizar como criterios de evaluación, el *MCER* destaca diferentes formas de evaluar y tres formas de presentar los descriptores: como una *escala*, como una *parrilla* o como una *lista de control* (Consejo de Europa 2002, 181). En el caso de las *listas de control* los descriptores solo determinarán si un objetivo se ha conseguido o no, mientras que, en las *escalas* o *parrillas*, los descriptores también determinarían el grado de desempeño con el que el estudiante es capaz de alcanzar un objetivo concreto.

Si bien todos los instrumentos aportan información sobre el estado de la *interlengua* de los aprendices, creemos que las *escalas* y *parrillas* (o rúbricas) resultan muy efectivos para ayudar a los docentes a medir la calidad de sus producciones orales y aportar retroalimentación.

Además de entregar la rúbrica a los aprendientes con los puntajes obtenidos en cada criterio, se propone aportar ejemplos concretos de la actuación que motiven dicha calificación. Este tipo de corrección se produce en un momento posterior a la ejecución de la tarea y por escrito, es decir, con privacidad. Esta corrección la debe llevar a cabo el docente tras realizar el análisis reflexivo y pormenorizado de los datos. Como ya se ha indicado, se sugiere para ello usar la grabadora de voz de un ordenador o de una tableta o cualquier elemento que permita registrar la actuación de los alumnos. Tanto en el caso de grabación de voz como de la imagen ha de contarse con el consentimiento expreso y firmado del alumno. En el momento de la corrección se ha de tomar nota tanto de los aciertos y puntos fuertes de la tarea como de los errores detectados. Los aciertos y errores se clasificarán en la rúbrica diseñada para la tarea concreta y, en la medida de lo posible, se ofrecerán ejemplos ilustrativos de la actuación del aprendiente. De este modo, la rúbrica se convierte en una herramienta que proporciona fiabilidad y validez a la corrección, además de suponer un instrumento de estudio para futuras ocasiones.

Junto con el aporte de la rúbrica, se podría ofrecer retroalimentación inmediata a los aprendientes de forma oral y pública tras la actuación concreta. En este caso, centraríamos la atención en los aspectos positivos de la intervención y en los errores colectivos del grupo. Este tipo de corrección o valoración oral e inmediata, permite ofrecer al alumno una impresión holística, generalista, de su actuación. Le orienta, de modo general, sobre aspectos relacionados con la ejecución de la tarea, el tema elegido y los subtemas abordados. El docente actúa más como interlocutor que como corrector. Si se ha incurrido en ellos, se abordan los errores colectivos de la clase. Esta retroalimentación se ejecuta al finalizar la tarea final de manera oral y ofrece una valoración impresionista, que permite al alumnado conocer el grado de satisfacción general del profesor con la tarea.

5.2. La rúbrica como herramienta de estudio

En sesiones previas a la realización de la tarea final o prueba, y para llevar a cabo un enfoque centrado en el alumno, podemos aportar un modelo de rúbrica (sin anotaciones ni puntuaciones) como material de estudio. Esto nos permitirá involucrar a los estudiantes en su diseño y en la selección de descriptores, y permitirles –así– decidir sobre su proceso de aprendizaje. Si la rúbrica se trabaja en el aula de ELE los aprendices pueden interiorizar los criterios de evaluación y orientar mejor su estudio y la práctica de las actividades para el desarrollo de la expresión e interacción oral.

El análisis y configuración conjunto de la rúbrica puede conformar una buena actividad de reflexión metalingüística. En este caso, los descriptores pueden servir de objetivos a conseguir por el aprendiz. Resulta esencial, por lo tanto, incidir en la formulación positiva de los enunciados, pues de otro modo se perdería el objetivo central de la evaluación (continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje).

Junto con la rúbrica, otro instrumento válido que podemos utilizar para valorar y cuantificar las destrezas orales es la *lista de control* o *lista de chequeo*. Esta herramienta es otro tipo de plantilla que puede ser diseñada utilizando los descriptores del *MCER* (Consejo de Europa 2002) *o del Volumen Complementario* al *MCER* (Consejo de Europa 2020). En este caso, sin embargo, los descriptores no estarían escalonados, sino que bastaría con que se anotase en el documento si un objetivo determinado se ha conseguido, sin especificar el grado de desempeño en su consecución.

Al igual que sucede con la rúbrica, la *lista de control* puede ser trabajada en el aula antes de la realización de la tarea final oral, si bien, su uso nos parece más recomendable al inicio del curso, ya que al no estar escalonados sus descriptores resulta más sencillo para los aprendices determinar si han conseguido o no un objetivo, antes de entrar a valorar otros aspectos más complejos como el grado de ejecución de un criterio lingüístico o pragmático.

Como decimos, esta práctica puede suponer una buena forma para que los aprendices se familiaricen con este tipo de instrumentos de evaluación pues, mediante su uso, irán comprendiendo e interiorizando el contenido de los descriptores y estableciendo sus propios objetivos de aprendizaje.

Al igual que sucede con la rúbrica, este tipo de plantilla permite a los aprendices detectar aquellos aspectos lingüísticos o extralingüísticos que necesitan reforzar y resulta de gran utilidad en la fase de ensayo de la tarea final oral, es decir, durante la "*performance phase*". En este caso recomendamos que el aprendiz se grabe y proceda, posteriormente, a escuchar su propia actuación aplicando la técnica del *proof listening*. Después, en la fase de *self-reflection* o autoevaluación el aprendiz podrá determinar si ha cumplido o no determinado objetivo cumplimentando la lista de verificación.

En definitiva, recomendamos que el alumnado se implique tanto en la configuración de objetivos de la tarea final oral, como en el diseño del instrumento de evaluación –ya sea este una rúbrica escalonada o una lista de chequeo–. Del mismo modo, sugerimos que los aprendices se valgan de estas herramientas puestas a su alcance para llevar a cabo una reflexión metalingüística sobre su propia actuación y, en la medida en que les sea posible, realizar una autoevaluación de sus producciones orales.

6. Conclusiones

De entre todas las dificultades para evaluar las destrezas orales una de las principales con las que se encuentra la *Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras* es la capacidad para valorar las muestras obtenidas en los exámenes, pruebas o tareas de manera válida y eficaz.

Así pues, el *MCER* (Consejo de Europa 2001) surge, entre otros muchos propósitos, para tratar de resolver las dificultades evaluativas con que se encuentran examinadores

y docentes en el desempeño de su labor. Entre sus objetivos se encuentra el de poder ofrecer una serie de criterios claros sobre los resultados, que tengan el carácter de homologables y que sean fácilmente interpretables por los usuarios.

Aunque los descriptores del *Marco com*ún europeo para *las lenguas* (Consejo de Europa 2002) y del *Volumen Complementario* al *MCER* (Consejo de Europa 2020) no son en sí instrumentos de evaluación, constituyen valiosas herramientas con las que poder confeccionar un instrumento evaluativo al servicio de las destrezas orales en ELE. A partir de ellos, se pueden elaborar documentos evaluativos tales como *listas de chequeo*, *escalas* o *rúbricas*. La *rúbrica* puede cumplir una doble función: por un lado, puede aportar retroalimentación a los aprendientes sobre su actuación oral y, por otro lado, puede servir al evaluador para determinar el grado y nivel de desempeño con que la prueba o tarea final oral –si se sigue un enfoque por tareas– fue realizada.

La *rúbrica* puede contener descriptores del *MCER* (Consejo de Europa 2002), del *Volumen Complementario* al *MCER* (Consejo de Europa 2020), o del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes 2006), pero también puede contener descriptores creados *ad hoc* para la tarea oral elegida. Los docentes pueden diseñar sus propios descriptores inspirándose en los citados documentos, adecuándolos a un contexto de aprendizaje concreto.

El aporte de *feedback* mediante una combinación de la corrección oral inmediata con la corrección escrita diferida puede aportar información al aprendiz sobre su actuación (sus necesidades y sus virtudes) y supone un valioso instrumento de estudio que le ayuda a enfocar el aprendizaje de la lengua meta. Al mismo tiempo, representa una eficaz herramienta para que el docente conozca el estado de *interlengua* de los aprendices y la evolución de su competencia comunicativa oral.

Bibliografía

Alexopoulou, A. "Aproximación al tratamiento del error en la clase de E/LE desde la perspectiva del análisis de errores". *Estudios de Lingüística Aplicada*, 41, 2005.

Alexopoulou, A. "El error: Un concepto clave en los estudios de adquisición de segundas lenguas". *Rla. Revista De Lingüística Teórica Y Aplicada (Concepción), 43,* 1, 2005, 75-92.

Bordón, T. "La evaluación de la expresión oral en el aula de E/LE", *Carabela*, 47, 2000,151-175.

Bordón, T. "Evaluación de la lengua hablada". *Monográficos MarcoELE*, 11. *Antología de los encuentros internacionales del Español como Lengua Extranjera*. Las Navas del Marqués, 2010, pp.324-338, www.marcoele.com/descargas/navas/16.bordon.pdf

Celce-Murcia, M., Brinton, D., y Goodwin, J. *Teaching pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge, IK: CUP, 1996, Consejo de Europa (2001, trad. 2002). *Marco común europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, España: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación y Editorial Anaya.

Del Moral Manzanares, F. "Escalas de descriptores y fiabilidad de la evaluación de la Expresión e Interacción Orales del usuario competente". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7(18), 2013, www.nebrija.com/revistalinguistica/files/articulosPDF/articulo_532969b19a90c.pdf

Escobar, C.; Nussbaum, L. "¿Es posible evaluar la interacción oral en el aula?". Monográficos *MarcoELE*, 10. Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Expolingua, 2010, pp. 37-51.

Fernández, S. *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Edelsa, 1997, Madrid.

Ferreira, A. "Estrategias efectivas de feedback positivo y correctivo en el español como lengua extranjera". *Revista Signos (39)*. Valparaíso, Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2006, pp. 379-406.

Ferrería Durán, B. "El feedback correctivo oral en aprendices principiantes de ELE: del desarrollo de la conciencia metalingüística a la autocorrección y la corrección entre pares". *Perfiles, factores y*

contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2, editado por Pilar Taboada de Zuñiga Romero (aut.) y María del Rocío Barros Lorenzo (aut.), 2020, ISBN 978-84-17595-48-7, pp. 299-312.

Ferrería Durán, B. "Tipología de errores y estrategias de aporte *feedback* en destrezas orales en ELE" en *Contextos multilingües. Mediadores interculturales, formación del profesorado de lenguas extranjeras*, editado por María de las Nieves Rodríguez Pérez (ed. lit.) y Bárbara Heinsch (ed. lit.), 2019, ISBN 978-3-0343-3768-7, pp. 61-90.

Instituto Cervantes. *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva (2 vols. A, B, C), 2006.

Isaacs, T. "Integrating Form and Meaning in L2 Pronunciation Instruction", en *TESL Canada Journal*, Vol 27 n°1, 2009, pp. 1-12.

Levis, J. "Intonation in theory and practice, revisited". *TESOL Quarterly*, 33, 1999, pp. 37-63.

Lyster, r. y Ranta, L. "Corrective Feedback and Learner Uptake". *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 1997, pp. 37-66.

Luoma, S. *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, doi.org/10.1017/CBO9780511733017

Martínez Baztán, A. "Dificultades y precauciones en la evaluación oral de la lengua". *Monográficos MarcoELE, 7. Evaluación*. Madrid, 2008, pp. 52-69, www.marcoele.com/descargas/evaluacion/06.martinez.pdf

Pacagnini, A. "La enseñanza y la evaluación de la pronunciación en E/LE: aspectos metodológicos". *Estudios del español como lengua segunda y extranjera*, editado por Martínez Vázquez, J. y Alén, S., Ed. USAL, Buenos Aires, Argentina, 2013, pp. 82-115.

Pacagnini, A. (2014). "Acerca de la sordera fonológica en aprendices de ELSE. El lugar del evaluador frente a la interlengua fónica", en *RASAL* 2013, pp. 63-80.

Parrondo Rodríguez, J.R. "Modelos, tipos y escalas de evaluación". *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE).* Madrid: SGEL, 2004, pp. 967-982.

Vázquez, G. *Análisis de errores y aprendizaje de E/LE*. Ed. Peter Lang, Frankfurt, 1991.

Notas

1 En el programa de Lengua y Cultura donde se ha ensayado este modelo de rúbrica –entre otros–, existen diversas asignaturas que los alumnos pueden cursar tales como Expresión e Interacción Escritas, Vocabulario en contexto comunicativo o Expresión e Interacción Oral. Por esta razón, en esta asignatura se confiere una mayor relevancia a criterios involucrados en la práctica de la competencia comunicativa oral, como los aspectos fonológicos o la interacción.