

¿ES POSIBLE EVALUAR LA INTERACCIÓN ORAL EN EL AULA?

CRISTINA ESCOBAR
LUCI NUSSBAUM

1. INTRODUCCIÓN

Desde la segunda mitad del siglo XX, el uso oral ha sido una preocupación mayor en la enseñanza de lenguas. Ya los métodos audioorales presentan la comunicación cara a cara como la destreza primera que el individuo debe aprender. Cincuenta años después, se considera la interacción -y no sólo la comprensión o la expresión- como una competencia crucial (véase, en este sentido, el último documento del Consejo de Europa respecto de las lenguas extranjeras). Además existen numerosos estudios sobre adquisición de lenguas que demuestran que la interacción cara a cara es el medio y el lugar privilegiado en el que el individuo se apropia de la lengua.

Por otro lado, los actuales enfoques para la enseñanza de lenguas sitúan a quien aprende en el centro del proceso. La persona se convierte así no sólo en sujeto de aprendizajes sino también en su gestor. Ello supone que quien enseña, más que transmitir conocimientos, propondrá instrumentos para que esta gestión sea eficaz. Uno de dichos instrumentos es la evaluación, cuyos parámetros deben ser conocidos y controlados no sólo por quien enseña sino también por quien aprende. Cuando de oralidad se habla, la tarea de evaluar, como es bien sabido, no es sencilla y menos aún cuando se trata de evaluar la competencia de interacción.

En este texto nos proponemos presentar una respuesta al reto que supone evaluar la interacción oral en el aula de lengua extranjera a partir de los resultados de una investigación sobre tareas interactivas realizadas por estudiantes de lenguas extranjeras llevada a cabo por un equipo de la Universidad Autónoma de Barcelona¹¹. En primer lugar, se discutirá el concepto de evaluación, entendida como un proceso de aula formativo a la par para docentes y alumnado. En segundo lugar, se analizarán las características de un posible espacio de interacción en el aula: las tareas orales realizadas por parejas de estudiantes. Por último, se presentará una propuesta concreta de evaluación de la competencia de interacción: el portafolio oral.

¹¹ Participaron en dicha investigación, que recibió una ayuda de la Dirección General de Enseñanza Superior (Proyecto BP96-1219), Beatriz Caballero, Cristina Escobar, Dolors Masats, Luci Nussbaum, Amparo Tusón y Virginia Unamuno. Cristina Escobar trabajó más directamente en la evaluación de tareas interactivas realizadas entre aprendices, mientras que el resto del equipo se ocupó más particularmente del diseño de las tareas, de la recogida de datos, de su transcripción detallada y del análisis pormenorizado de las interacciones obtenidas.

2. ¿PARA QUÉ EVALUAR LA INTERACCIÓN ORAL?

La evaluación es una práctica indisolublemente unida al aprendizaje de cualquier materia en medio institucional. La función que tradicionalmente se ha atribuido a la evaluación en el seno de la clase¹² es la certificación de los aprendizajes al final de un periodo lectivo determinado. La consecuencia directa de dicha certificación es la capacitación de la persona evaluada para el desempeño de actividades determinadas. Así la evaluación positiva de una persona que estudie segundo curso de español en una EOI dará como resultado la certificación que la capacita para acceder a los estudios de tercero.

Con ser esta una función importantísima, querríamos abordar la evaluación desde una perspectiva más global e integradora. Entendemos la evaluación en el aula como un conjunto de prácticas que impregnan todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde su inicio hasta su conclusión. Sabemos ciertamente que las prácticas evaluadoras tienen efectos determinantes no sólo sobre el alumnado, sino también sobre el o la docente, sobre las decisiones sobre el aprendizaje que ambos estamentos adoptan, sobre sus relaciones, así como sobre las relaciones del alumnado entre sí. Existen formas de utilizar este enorme potencial para modificar las condiciones pedagógicas que se dan en el aula, de manera que la evaluación no sólo se emplee para certificar los aprendizajes sino que además, y quizá de forma prioritaria, los favorezcan.

Dentro de esta concepción de la evaluación encaminada a la acción pedagógica podemos adoptar dos puntos de vista complementarios: la evaluación entendida como un proceso de toma de decisiones (Genesee y Upshur, 1996) y la evaluación entendida como comunicación. Examinaremos cada uno de ellos a continuación.

2.1. LA EVALUACIÓN COMO PROCESO DE TOMA DE DECISIONES

El aula y el centro educativo son entornos de aprendizaje donde se adoptan continuamente decisiones que afectan a todos los componentes de la comunidad educativa. Ilustraremos este proceso con un caso. Mimoun llegó a España hace seis meses procedente de una localidad magrebí. La docente de español observa que este alumno progresa en su dominio del español a un ritmo muy lento y desea entender las causas del problema con la finalidad de diseñar estrategias que le ayuden a avanzar. Se pueden identificar los siguientes estadios en el proceso de evaluación de Mimoun:

1. Determinar la finalidad de la evaluación: elaborar un plan de acción para Mimoun.
2. Definir los criterios de evaluación, es decir, qué se desea saber: actitudes, ocasiones de interacción dentro y fuera del aula, estilo de aprendizaje.
3. Planificar cómo obtener la información y recogerla: observación en clase, cuestionario y entrevista con Mimoun, entrevista con la asistente social.
4. Relacionar e interpretar toda la información obtenida: el miedo al ridículo impide al alumno participar en conversaciones en español.
5. Adoptar una decisión: incluir en la programación actividades que favorezcan la interacción entre iguales y la autoestima.

¹² En el presente artículo nos referiremos exclusivamente a la evaluación en el seno de la clase, es decir, a la que tiene lugar en el microcosmos del aula y cuyos principales agentes son docentes y alumnado. Este tipo de evaluación es fácilmente distinguible de otros tales como las pruebas estandarizadas o exámenes externos, la evaluación de la calidad educativa por parte de la administración o la evaluación con finalidades de investigación experimental, cuyos agentes son personas y organismos ajenos a la vida en el aula.

Según este modelo de actuación, la finalidad de la evaluación determina todo el resto del proceso. La interacción oral se puede evaluar en el aula con muy diversas finalidades, las cuales determinarán los criterios e instrumentos. A continuación hemos identificado algunas de estas posibles finalidades:

- Explorar las cualidades pedagógicas de una tarea comunicativa.
- Adaptar un sílabo prescriptivo a las necesidades de un alumno o grupo de alumnos.
- Despertar la conciencia del alumnado sobre las propiedades de la comunicación cara a cara.
- Orientar al alumnado en la toma de una decisión de indole académica o profesional.
- Formar grupos de trabajo equilibrados en la clase.
- Promover la autonomía del alumnado.
- Verificar el progreso del alumnado.
- Certificar las capacidades adquiridas.
- ...

Todas estas finalidades se suelen agrupar en dos grandes bloques: la evaluación formativa -evaluación que persigue la mejora del proceso educativo- y la evaluación sumativa o certificadora de los aprendizajes.

2.2. LA EVALUACIÓN ENTENDIDA COMO COMUNICACIÓN

El profesorado es un agente evaluador de primera magnitud en el aula, por lo que la evaluación en el seno de la clase se cita a menudo en la bibliografía como "evaluación del profesorado", mientras que el alumnado suele jugar el papel de grupo "evaluado". El acto de evaluación suele terminar cuando el profesorado-evaluador proporciona al alumnado-evaluado *feedback* sobre las observaciones realizadas en forma de calificación, comentario o sugerencia. Un ejemplo de esta actuación es el de aquella profesora que observa a una pareja de alumnos mientras realizan una tarea comunicativa para, posteriormente, comentarles sus progresos e indicar posibles pautas de mejora.

Sin embargo, quien enseña también se interesa en recibir *feedback* de su alumnado sobre aspectos muy variados de la vida en el aula, tales como el programa, las actividades, los materiales, las dificultades que halla en su camino o los procesos de aprendizaje. Con la finalidad de obtener información indispensable sobre las percepciones del alumnado, el o la docente puede utilizar diversos tipos de técnicas e instrumentos: cuestionarios, diarios de clase, pautas de autoevaluación, entrevistas formales o conversaciones informales. Este tipo de actividades cuentan con el valor añadido de hacer reflexionar al alumnado respecto de los fenómenos sobre los que se le interroga y como consecuencia, aumentar su grado de conciencia sobre los mismos y convertir al grupo en personas progresivamente más independientes de las instrucciones docentes.

El flujo continuado de *feedback* entre estudiantes y docente ayuda a ajustar la acción pedagógica, proporciona al alumnado información valiosa sobre sus logros y carencias y coloca al grupo-clase en el centro del proceso de aprendizaje, de manera que este colectivo deja de ser receptor pasivo de conocimientos para convertirse en agente activo de su propia educación. En resumen, una buena comunicación entre docente y alumnado ofrece la base sobre la que se podrá construir conjuntamente un entorno respetuoso con las personas y favorecedor de los procesos de aprendizaje.

Nuestro objetivo es proponer un dispositivo de evaluación de la interacción que permita establecer *feedback* entre docente y estudiantes a la vez que involucra al alumnado en el proceso de toma de decisiones. Este dispositivo didáctico se organiza alrededor de un tipo particular de interacción en el aula cuyas características examinamos a continuación.

3. LA CONVERSACIÓN ENTRE ESTUDIANTES AGRUPADOS EN PAREJA

Los enfoques actuales para la enseñanza de lenguas extranjeras presentan las tareas comunicativas realizadas entre estudiantes como un contexto favorable para aprender. No obstante, como veremos a continuación, en los estudios sobre este tipo de actividades se constatan ciertas prevenciones respecto de su efectividad para el aprendizaje.

3.1. RESULTADOS EN CUARENTENA

Muchas veces se ha dicho que, en la conversación entre estudiantes, los individuos se hallan menos angustiados y más motivados que cuando interactúan con su docente, las posibilidades de participación aumentan y sus producciones son más variadas. Numerosas investigaciones (véase una reseña de ellas en Pica et al., 1996; Griggs, 1997; Skehan, 1998) corroboran tales afirmaciones al demostrar que los sujetos son capaces de tratar las formas lingüísticas que les presentan problemas de comprensión y de producción, que se muestran más activos que ante su docente para controlar y modificar el input y para explorar todas sus posibilidades de expresión en lengua meta. Las tareas entre iguales se revelan así no sólo como un espacio de práctica de la interacción, sino también como un contexto propicio al tratamiento de las formas en lengua meta, lo cual, según las hipótesis que establecen relaciones entre actividad metalingüística y adquisición, debería contribuir a reestructurar la interlengua de las personas que aprenden una nueva lengua.

No obstante, ciertos estudios relativizan la eficacia del trabajo entre estudiantes al indicar que la preocupación por realizar la tarea conlleva, por un lado, menos atención a las formas de lo que sería deseable (Skehan, 1996) y, por otro, que dicha atención se limita a los momentos en que surge un problema de intercomprensión ligado al desarrollo de la tarea. Los estudiantes modifican sus producciones menos que los nativos y además lo hacen de manera más restrictiva evitando procedimientos complejos (Pica et al., 1996).

Estos resultados fueron motivo de estímulo para nuestro equipo de trabajo por razones diversas. En primer lugar, porque son, en cierta medida, contradictorios. En segundo lugar, porque, en muchos casos, apenas se ofrecen ejemplos del corpus utilizado, por lo cual es difícil comprender con exactitud de qué tipo de datos se está hablando. En tercer lugar, porque, en la gran mayoría de los casos, las tareas realizadas entre estudiantes se observan desde perspectivas teóricas que tienen más en cuenta el resultado que el proceso de realización de la actividad, toman como punto de referencia modelos de actuación de individuos nativos y como instrumento de análisis una lingüística de la oración y del monólogo (Nussbaum y Unamuno, 2000).

El objetivo didáctico de la realización de tareas entre estudiantes es proponer un marco interactivo en el que se utiliza la lengua meta para hacer una actividad práctica contextualizada, una acción social semejante a las actividades de la vida cotidiana que va a permitir a los individuos aprendices mejorar su competencia comunicativa. El problema que se plantea para ponderar la eficacia de tales actividades es definir en qué términos se va a evaluar la competencia comunicativa: ¿como la habilidad que tiene el individuo para comprender y producir en solitario o más bien como lo que es capaz de hacer con otra persona en una situación determinada? Nuestra opción, puesto que de tareas comunicativas se está tratando, es la segunda. Ello nos conduce a abordar el estudio de la interacción entre aprendices como un proceso dinámico que se despliega secuencialmente y que plantea diversas microtareas que las personas resuelven de manera coordinada. Por ello, las nociones clásicas para medir la producción oral individual en términos de fluidez -entendida como producción continua y ausencia de rupturas en el flujo verbal-, complejidad -medida en términos de unidades de sentido y variedad de combinaciones morfosintácticas- y corrección -comprendida como mayor o menor grado de ausencia de errores- no parecen ser válidas para evaluar la eficacia de las actividades interactivas en el aprendizaje de la comunicación.

Todo ello, unido al deseo de nuestro equipo de disponer de un corpus de datos que fuera útil para nuestra tarea habitual de formación de profesorado para públicos de edades diversas que aprenden lenguas diversas, nos condujo a recoger y a transcribir detalladamente el conjunto de datos que se describen a continuación.

3.2. EL CORPUS: TRES TAREAS EN TRES LENGUAS Y PARA TRES EDADES

La totalidad de nuestro corpus comprende el registro de tres tareas comunicativas realizadas por parejas de aprendices de inglés, español y francés: niños y niñas de 8-9 años, adolescentes de 14-15 años y personas adultas de primer ciclo universitario.

Los datos fueron recogidos en las clases habituales de cada grupo. Cada pareja realiza tres tareas de comunicación alrededor de las temáticas de los alimentos y de las compras. En la consigna de la primera tarea se pedía hallar siete diferencias entre dos dibujos prácticamente idénticos de una tienda de comestibles donde se desarrolla una transacción entre una cliente y un tendero. Cada persona tiene un dibujo que la otra no puede ver.

En la segunda tarea, cada díada debe agrupar, de dos en dos, 16 cartas en las que se hallan dibujados ciertos elementos extraídos de la imagen de la tarea precedente con la finalidad de jugar después al "memory".

La última actividad consiste en un juego de roles entre un vendedor y una cliente, que los individuos deben realizar a partir de un guión que les fue entregado por escrito. Cada pareja prepara y memoriza su pequeña pieza para representarla después frente al resto del grupo.

Las parejas poseen un pequeño magnetofón para grabar su conversación. Además de las consignas correspondientes a cada tarea, se les dijo que debían hablar siempre en lengua meta y que no podían detener el magnetofón.

3.3. UN TERCERO EN LA CONVERSACIÓN¹³

Un primer hecho destacable del análisis de nuestro corpus es que la presencia del magnetofón, que permite a quien investiga observar desde el exterior las interacciones entre estudiantes, es considerada por los individuos como un tercer participante que ejerce en la pareja funciones de regulación y de control de la actividad.

En efecto, muchas veces se ha dicho que, pasado un cierto rato, los sujetos olvidan la grabadora y que sus posibles efectos desaparecen. Nuestros datos demuestran, por el contrario, que las parejas detienen el magnetofón -aun cuando se les ha dicho que no deben hacerlo-, hablan lejos del aparato o de manera poco audible y hacen alusión a la grabación. También hemos encontrado en nuestro corpus momentos en que un participante justifica sus errores o rechaza la ayuda de su partenaire, lo cual nos conduce a pensar que el individuo en cuestión está "protegiendo su imagen" frente al magnetofón (Nussbaum, 1999). Al lado de estos efectos, que se podrían considerar negativos, existen otros claramente positivos como el hecho de que las parejas se fuerzan a usar la lengua meta, incluso cuando sus competencias son muy reducidas.

Así se puede considerar que la grabadora es percibida como una participante muda que representa la institución y que, por lo tanto, puede actuar como evaluadora. La presencia del magnetofón permite entender las diversas finalidades que construyen las díadas de estudiantes y sus diversos roles a lo largo

¹³ Hemos robado el título de este epígrafe a Omar Gulchin, quien lo propuso en un trabajo de curso realizado en el marco del Doctorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad Autónoma de Barcelona, 2000-01.

de cada tarea (Nussbaum, 1999; Masats y Unamuno, 2001). Así, como individuos sociales, van a desplegar procedimientos cooperativos que permitan llevar a cabo la tarea que les ha reunido, como estudiantes, van a realizar la tarea de la manera más eficaz posible y, finalmente, como aprendices, van a intentar aprender y enseñar (preguntando a la otra persona, mediando entre sus competencias y la lengua meta, evaluando las producciones).

Estos diversos roles comunicativos surgen durante el desarrollo de la tarea, que contiene secuencias de tipo muy variado, cuyo carácter responde, por un lado, a la consigna que se ha dado y, por otro, a la naturaleza propia de esta actividad de aula. En la primera tarea, aparecen sobre todo secuencias de pregunta-respuesta y secuencias del tipo descripción-confirmación, actividades ambas dirigidas a controlar la información. En la segunda tarea, los participantes producen enunciados del tipo X con Y porque Z ("la puerta con la ventana porque son de madera", por ejemplo). En la tercera actividad, después de distribuirse los papeles ("tú eres vendedor, yo cliente"), se procede a la reformulación del guión para adecuarlo a la nueva situación de enunciación y para darle credibilidad como diálogo. Podríamos hablar de tres grandes tipos de secuencias: las de gestión del desarrollo de la tarea (los turnos y los temas), las de respuesta a la consigna (hallar las diferencias, emparejar cartas o preparar una pequeña representación) y, finalmente, secuencias en que se tratan los problemas relativos al sentido y a las formas. Éstas son las que han sido analizadas con mayor atención.

3.4. ADELANTE, A PESAR DE LAS DIFICULTADES

Se ha dicho que, en situaciones de intercambio con otras personas, quien aprende una nueva lengua recibe datos lingüísticos que podrán ser captados y permanecer disponibles para ser utilizados en otras ocasiones y tiene, además, la posibilidad de practicar sus destrezas lingüísticas. Sin embargo, lo que importa en la interacción cara a cara es la posibilidad de resolver de manera coordinada aspectos prácticos de la actividad en curso. Uno de los aspectos más interesantes desde el punto de vista del aprendizaje de lenguas es la *reparación*, mecanismo por el cual una persona intenta resolver lo que ha percibido a) como un obstáculo, una avería para la comunicación o b) como un enunciado incorrecto.

Presentaremos a continuación, de manera sucinta y tomando como ejemplo algunos fragmentos de las tareas realizadas por una pareja¹⁴ -una chica, Jo, y un chico, St-, tres aspectos de la reparación:

- a. el mecanismo conversacional por el cual se realiza: mediante autorreparación, mediante heterorreparación y mediante reparación interactiva,
- b. los procedimientos lingüísticos para llevarla a cabo,
- c. las relaciones entre las personas en la reparación interactiva.

Cuando la persona no dispone de los elementos necesarios para dar forma a su enunciado o bien, cuando éste ya ha sido pronunciado y se da cuenta de que no es acorde con las reglas que él o ella poseen respecto de la lengua meta, se produce una avería que es preciso reparar. Estas averías -marcadas por interrupciones, alargamientos silábicos, producción de enunciados con entonación ascendente (a modo de pregunta indirecta o solicitud de ayuda), lentitud en la producción, enunciados metalingüísticos del tipo "no sé como se dice" o risas- pueden ser reparadas por la propia persona que las ha producido (autorreparación), como ocurre en el caso siguiente en que St repara el término "finestra"¹⁵:

¹⁴ La elección de esta diada se debe al hecho de que su actuación es representativa de las potencialidades de este tipo de actividad y, por lo tanto, ofrece pistas para diseñar el dispositivo general de las tareas y de su evaluación.

¹⁵ La presencia del catalán y del castellano en el entorno inmediato de los sujetos que realizan las tareas produce, a veces, confusiones entre una y otra lengua.

(1)¹⁶

81. St- eh — | el cartel con la puerta/ |
82. Jo- um\ |
83. St- la escalera con la finestra_ la:_ la ventanas\ |
84. s\ | porque— |
85. Jo- porque— |
86. St> tienes que subir =en=
87. Jo- =subir=
88. St> la escalera\ | subir sobre la escalera para abrir la ventana\ | sí/ |

(Tarea 2)

Después de producir el enunciado (turno 83), St se interrumpe, pronuncia el determinante alargando la vocal, se vuelve a interrumpir y, finalmente, produce la palabra adecuada. En otros casos, quien escucha percibe algún tipo de percance en las palabras de quien habla y propone otra forma (heterorreparación):

(2)

68. Jo- rosa\ | y— | | cuánto formatge_ cuánto formatge está\ |
69. St- s\ | hay dos quesos\ |
70. Jo- quesos/ |
71. St- {(P) catalán\ | }

(Tarea 1)

Aquí St realiza, en el turno 69, el doble movimiento de confirmar la información dada por Jo y, a la vez, corregir la forma por ella utilizada. Ello produce una nueva avería, puesto que Jo desconoce el significado de "quesos", avería que St repara al señalar que el primer término es catalán.

La autorreparación indica, por parte de quien la produce, atención tanto al sentido global de la actividad como a las formas lingüísticas para llevarla a cabo, pero no suele desencadenar una nueva actividad metalingüística. La heterorreparación, además de implicar también atención a la actividad en curso, puede determinar la construcción de otros movimientos conversacionales alrededor del sentido o/y de las formas, como se ha podido observar en el fragmento precedente. Cuando ello sucede, podemos hablar de reparación interactiva, mecanismo por el cual ambas personas se involucran activamente en la reparación de un obstáculo, como se puede observar en el fragmento siguiente:

¹⁶ Convenciones de la transcripción:

pregunta cerrada?

entonación ascendente /

entonación descendente \

mantenimiento —

intensidad

fuerte {(F) texto}

piano {(P) texto}

tono

alto {(A) texto}

bajo {(B) texto}

tempo

acelerado {(AC) texto}

lentamente {(DC) texto}

Pausa corta |

Pausa media ||

Pausa larga <número de segundos>

Sin pausa <0>

Solapamientos =texto de los locutores=

Interrupción del discurso _

Quien habla mantiene la palabra >

Enunciado producido riendo @

Comentarios (texto)

Fragmentos incomprensibles XXX

Fragmentos dudosos {(?) texto}

(3)

88. Jo- hay— | {(?)bellow— | } eh— | bananas\ | un eh— | un— | [ríe] ah— | o— | y
— | dentro— |
89. St- hay_
90. Jo> cuatro— | ríe || eh\ uh y dentro hay cuatro— |
91. St- pastecas/ |
92. Jo- pastecas\ |
93. St- sí/ | frutas verdes/ |
94. Jo- frutas verdes\ |
95. St- s\ | muy grandes\ |
96. Jo- muy grandes\ | s\ |
97. St- s\ | mi también\ | hay dentro la balenza\ |
98. Jo- balenza/ |
99. St- para pesar los frutos\ |
100. Jo- um/ | no eh— |
101. St- no— | no hay_ no hay nadie/ | {(AC) no hay nada}<0>

(Tarea 1)

Jo tiene problemas para formular un enunciado entero y deja su turno (88) inacabado. St propone, un marco sintáctico para organizar el enunciado que Jo prosigue en el turno 90, aunque no consigue acabarlo. Ahora St plantea, con entonación ascendente, un término, que supone que corresponde a la palabra que Jo desconoce. Ésta lo repite, pero St quiere asegurarse a la vez de que están hablando del mismo objeto y de que Jo entiende el sentido de “pastecas”; por eso pregunta mediante una perífrasis. Jo confirma y St prosigue su descripción (pastecas = frutos verdes muy grandes). Algo semejante ocurre alrededor de “balenza”, término que Jo no entiende y cuya descripción St propone en el turno siguiente (“para pesar frutos”).

No podemos aquí describir de manera exhaustiva los mecanismos conversacionales de la reparación hallados en nuestro corpus¹⁷. Baste consignar que su complejidad (quien los desencadena, las marcas que lo rodean, el número de movimientos desde su inicio hasta su clausura, etc.) supone que ambas personas están a la vez atentas a la macroactividad, a la comprensión, a la producción y a la adecuación de las formas lingüísticas empleadas, por más que algunas de ellas no sean correctas desde el punto de vista de la norma.

Para realizar la tarea de manera eficaz, es decir, con la mayor fluidez posible, las parejas de estudiantes recurren a procedimientos lingüísticos diversos (Nussbaum, Tusón y Unamuno, en prensa). En primer lugar, recurren algunas veces al cambio de lengua (Nussbaum y Unamuno, en prensa) y, en segundo lugar, hacen uso de procedimientos más sofisticados como la creación de palabras (véase “pastecas”, del francés “pastèques”), la paráfrasis (véase “frutas verdes muy grandes” en el mismo fragmento).

Si estos procedimientos afectan fundamentalmente al léxico -aunque hemos hallado otras secuencias en que se problematiza la fonética y aspectos pragmáticos del uso verbal¹⁸-, existe otro procedimiento sumamente interesante que repercute en la construcción interactiva de la sintaxis y que hemos denominado, siguiendo a Janneret (1999), coenunciación. La coenunciación es un fenómeno conversacional caracterizado por la coconstrucción de un segmento conversacional entre (por lo menos) dos personas. Se trata de un procedimiento por el cual una persona acaba o prosigue el enunciado precedente originado por otro hablante, como ocurre en las líneas 68, 69 y 70 del fragmento siguiente (“monedero dentro de bolso”).

¹⁷ Para mayor profundización sobre estos aspectos, véase Masats (1999) y Nussbaum, Tusón y Unamuno (en prensa).

¹⁸ El tratamiento de aspectos pragmáticos, como la adecuación de los enunciados al contexto, aparece sobre todo en la tercera tarea que, por razones de espacio, no se ejemplifica aquí.

(4)

- 59. Jo- eh— | ésta ésta— | monetero\ |
- 60. St- monedero\ |
- 61. Jo- monedero— |
- 62. St- con el— |
- 63. Jo- eh— |
- 64. St- bolso\ |
- 65. Jo- eh bolso\ bolso\ |
- 66. Se- bolso\ creo\ |
- 67. Jo- rmonedero_
- 68. St- {(P)mone=dero\}=
- 69. Jo> =den=tro_
- 70. St- del bolso\ |
- 71. Jo- supermercado\ |
- 72. St- s\<0>
- 73. Jo-
- 74. ~vamos supermercado\ | (ríe)
- 75. St- (ríe) vale\ |

(Tarea 2)

Algo semejante ocurre en los turnos 88-91 del fragmento (3) en el que Jo y St construyen por coenunciación “dentro hay cuatro pastecas”.

La coenunciación constituye una forma peculiar de organizar la conversación, cuya realización es posible gracias a la aprehensión de la sintaxis y de la prosodia del turno precedente. Este procedimiento, que supone una atención máxima por parte de quien coenuncia y una identificación con los propósitos de la otra persona, permite dar fluidez a la comunicación y resolver interactivamente la tarea (Masats, Nussbaum, Tusón, Unamuno, 1999).

Se ha dicho muchas veces que, en las tareas realizadas en pareja, se establecen relaciones de simetría por el hecho de que las personas implicadas poseen competencias semejantes. Sin embargo, estas relaciones no son fijas y estables, puesto que estas competencias pueden ser semejantes, pero nunca idénticas. Así en los datos analizados en este texto, St, a través de sus actividades conversacionales, se sitúa a menudo en una posición asimétrica, semejante a la que podría ocupar como docente, complementando las carencias de Jo, creando mecanismos de andamiaje para que ésta pueda conversar y, seguramente, aprender.

Los desajustes de competencias permiten a cada componente de las parejas obtener nuevo input, poner a prueba su repertorio verbal, resolver problemas de comprensión y producción ligados a la lengua que se aprende, pero fundamentalmente permiten adquirir procedimientos específicos para la intercomprensión.

La profunda imbricación de las actividades realizadas por las parejas de estudiantes deja sin sentido la evaluación de las producciones aisladas de cada persona puesto que, como se ha observado, la fluidez se mantiene de manera cooperativa, la complejidad de los enunciados emerge de la construcción interactiva de los turnos y de la variedad de secuencias (distintas según cada tarea, según los problemas de comunicación hallados) y la corrección es observada por la parejas no desde la perspectiva de una norma ideal sino desde los propios repertorios de cada persona que, precisamente la tarea, permite poner a prueba y, tal vez, reconstruir.

Si el control sobre la actividad y las formas que permiten llevarla a cabo es motor del aprendizaje, ¿cómo se puede promover? Reflexionar con el alumnado sobre las relaciones entre tarea y aprendizaje parece

una vía adecuada. A continuación se ofrece un dispositivo que permite integrar armónicamente evaluación y reflexión sobre las prácticas interactivas.

4. EVALUAR LA COMPETENCIA DE INTERACCIÓN: EL PORTAFOLIO ORAL

La entrevista ha sido durante largo tiempo la forma tradicional de evaluar la interacción oral. Este tipo de actividad suele tener como finalidad la certificación de las competencias de la persona evaluada, mientras que es poco utilizada como instrumento de evaluación formativa en el seno de la clase ya que presenta numerosos inconvenientes de tipo práctico, tales como la difícil gestión del tiempo lectivo que comporta su administración a un grupo numeroso de alumnos o el doble rol -interlocutor y evaluador- de quien realiza la entrevista.

Este doble rol implica que la gestión de la conversación recae sobre la persona evaluadora, la cual gestiona los turnos y los temas de conversación, mientras que la persona evaluada se limita a contestar preguntas. Por ello, no es difícil descubrir en este formato de conversación relaciones claramente asimétricas. El fragmento de entrevista oral que se transcribe a continuación ilustra claramente este hecho. El entrevistador pretendía medir la capacidad de una niña, perteneciente a una minoría cultural, de participar en una conversación en lengua meta. ¿Hasta qué punto es lícito concluir que la niña es responsable del fiasco conversacional? ¿Acaso no es achacable al evaluador, con su falta total de sensibilidad conversacional, la mayor parte del desastre?

(5)

E: ¿Cómo se llama tu padre?

N: —

E: ¿A qué se dedica tu padre? ¿Dónde trabaja? ¡Venga, chica, habla, habla! No tengas miedo. ¿Dónde trabaja tu padre?

N: —

E: ¿A qué se dedica tu madre? ¿Dónde está tu madre? ¿A qué se dedica tu madre?

N: —

E: ¡Qué haces en casa? ¿Ayudas a tu madre? ¿Qué haces?

N: —

E: (Se dirige al micrófono) No habla.

(Van Lier, 1989)

La bibliografía sobre la evaluación de la interacción oral contempla, habitualmente y como ya se han indicado, aspectos tales como la utilización de léxico apropiado, la corrección gramatical, la propiedad de los enunciados o la fluidez con la que las personas se expresan. En realidad, la evaluación de la interacción -conversar- se ha confundido tradicionalmente con la evaluación de la producción -hablar-. Así, no es frecuente que las escalas de evaluación incorporen aspectos propiamente interactivos tales como la gestión conjunta de la conversación, la escucha atenta o los procedimientos de reparación de las averías en la comprensión y la expresión, que, como se ha visto, no dependen de la actividad individual, sino del grado de cooperación entre las personas. Ello los hace especialmente apropiados para ser evaluados conjuntamente por el alumnado que ha tomado parte en la conversación, tal como se propone en el portafolio oral.

Un portafolio es una selección de trabajos realizada por un alumno de acuerdo con unos determinados criterios de calidad con la finalidad de documentar las capacidades finalmente adquiridas y su progreso a lo largo de un espacio de tiempo. El portafolio se ha venido utilizando ampliamente en la evaluación de las más diversas áreas de conocimiento, aunque, en la enseñanza de lenguas, se ha aplicado de forma preferente a la evaluación de la expresión escrita. Un ejemplo clásico de portafolio es la selección

realizada por el alumnado, de entre todos los escritos redactados durante el periodo lectivo, de aquellos textos que mejor demuestren sus habilidades escritoras (Arter y Spandel, 1992; Danielson y Abrutyn, 1997). Recientemente, el portafolio también ha demostrado ser un instrumento válido de evaluación de la interacción cara a cara (Escobar 2001; en prensa). Debido a la naturaleza efímera de la lengua oral, la grabación de las conversaciones de los alumnos constituye un requisito esencial para poder documentar las capacidades de quien aprende una lengua y su progreso a lo largo de un periodo de tiempo determinado. El portafolio oral toma, pues, como punto de partida la grabación sistemática de las tareas comunicativas propuestas en clase¹⁹.

El portafolio oral se presenta como una alternativa a la entrevista para evaluar la interacción cara a cara y difiere de ella en varios aspectos:

- Para elicitación de la actuación del alumnado se utilizan tareas comunicativas incluidas dentro de la programación como actividades de aprendizaje. Dicha actuación se puede utilizar para certificar sus capacidades, aunque la finalidad prioritaria es mejorar la competencia interactiva de los hablantes. Aprendizaje y evaluación no son pues concebidos como dos actividades independientes, sino que las actividades de evaluación se utilizan para potenciar las actividades de aprendizaje. Por tanto, la evaluación tiene una finalidad eminentemente formativa.
- La interacción tiene lugar entre iguales y se evalúan tareas realizadas por dos -o más- personas.
- La evaluación se organiza en torno a y comprende criterios lingüísticos e interactivos.
- Quienes participan en la conversación adoptan un papel activo en el proceso de evaluación, puesto que coevalúan su propia interacción. Esta asunción de responsabilidades tiene el doble efecto de convertir a las personas en sujetos y, no sólo en objetos del acto de evaluación, y de tener en cuenta su punto de vista en el proceso.
- La evaluación se lleva a cabo de forma repetida en diferentes ocasiones a lo largo del periodo lectivo. Nuestra propuesta se articula en cuatro fases claramente diferenciadas. La primera es la fase de planificación, que incluye la selección de las tareas, la definición de los criterios de evaluación y la preparación de los materiales que utilizará el alumnado.

En un segundo estadio, las parejas llevan a cabo y graban cada una de las tareas interactivas semejantes a las que se han descrito más arriba. Seguidamente las escuchan y evalúan conjuntamente. Para ello, utilizan una pauta u hoja de observación que recoge, en términos fácilmente comprensibles, las características de una interacción eficaz. El cuadro I ofrece un ejemplo de pauta²⁰. El hecho de contrastar su actuación real con los criterios explicitados en la pauta ayuda a las parejas de aprendices a percibir sus puntos fuertes y sus carencias y a señalarse posibles áreas de trabajo para el futuro.

¹⁹ Los requerimientos técnicos son sencillos y de precio asequible. El equipamiento mínimo consta de una grabadora portátil y una casete por cada pareja. Las grabadoras y casetes son fácilmente transportables de un aula a otra.

²⁰ Esta pauta ha sido diseñada a partir de modelos anteriores que se han ido modificando mediante un proceso de investigación en acción.

HOJA DE COEVALUACIÓN DE LA INTERACCIÓN ORAL

Pareja formada por _____ y por _____

Tarea: _____ Fecha: _____

1. Hemos conseguido realizar la tarea.
2. Nadie ha acaparado la palabra.
3. Nos hemos escuchado atentamente.
4. Nos hemos esforzado en hacernos entender mutuamente en lengua meta.
5. Nos hemos hecho preguntas si no nos entendíamos.
6. Nos hemos hecho saber que nos entendíamos, a pesar de las dificultades.
7. Nos hemos pedido ayuda cuando no sabíamos cómo decir o pronunciar algo.
8. Nos hemos prestado ayuda para expresarnos.
9. Nos hemos corregido al detectar un error en la producción de la otra persona.
10. Creemos que la tarea nos ha ayudado a aprender ...

En resumen:

Lo mejor que hemos hecho es: _____

Todavía debemos mejorar: _____

Cuadro I

Nuestra investigación demuestra que la utilización sistemática por parte del alumnado de criterios para evaluar sus producciones redundante en la mejor comprensión de los recursos que caracterizan la interacción oral y en la utilización consciente de dichos recursos en posteriores grabaciones.

La tercera fase consiste en la revisión por parte de cada persona de todos los trabajos realizados durante un periodo de tiempo determinado, por ejemplo, un trimestre, con la finalidad de seleccionar y, opcionalmente, calificar sus mejores grabaciones, de acuerdo con los criterios de calidad que se han aprendido a utilizar durante todo el periodo de tiempo. Esta revisión comprende la escucha de las grabaciones y la lectura de las hojas de autoevaluación. El resultado de la selección se explicita en una carta o informe en la que cada persona justifica las razones que le han llevado a seleccionar esos trabajos y no otros.

El aprendizaje de lenguas es un proceso lento y costoso, en el que, a veces, es difícil percibir los avances. Pedir al alumnado que revise sus producciones a lo largo de un periodo de tiempo supone darle la oportunidad de darse cuenta del progreso realizado, lo cual redundante en un aumento en la

autoconfianza. El siguiente comentario escrito por una alumna de ESO en su informe de final de trimestre lo demuestra:

“Me he puesto un bien porque creo que al no entender todo lo que explica la profesora pienso que no sé inglés, pero en cambio miro los trabajos que he hecho y pienso todo lo contrario.” (Laia, 12 años.)

El alumnado también pueden identificar en su informe las áreas en las que se compromete a trabajar más intensamente, en el futuro inmediato, tal como hace un estudiante de inglés en el siguiente comentario:

“Podría mejorar un poco haciendo más preguntas en inglés”. (Janeiro, 12 años.)

El profesorado puede estimular la actividad metacognitiva del alumnado con preguntas abiertas que inviten a la reflexión (véase cuadro 2).

<p style="text-align: center;">PREGUNTAS PARA FOMENTAR LA AUTORREFLEXIÓN</p> <p>¿Qué piensas de tus grabaciones? ¿Cuál es tu mejor grabación? ¿Qué es lo que más te gusta de ella? ¿En qué se distinguen tu mejor y tu peor grabación? ¿Cómo se refleja en tu trabajo lo que habías aprendido con anterioridad? ¿Cuáles son los puntos fuertes de tu trabajo? ¿Qué has aprendido últimamente? ¿Cómo se refleja ello en tu trabajo? ¿Qué aspectos crees que puedes mejorar? ¿Qué vas a hacer para conseguirlo?</p> <p>(Adaptado de Arter y Spandel, 1992 y Danielson y Abrutyn, 1997).</p>

Cuadro 2

Por último, es el profesorado quien realiza una evaluación de las tareas seleccionadas, con finalidades formativas, sumativas o ambas a un tiempo. Para ello utiliza los mismos criterios que el alumnado ha venido utilizando a lo largo de todo el proceso. Es decir, las tareas seleccionadas por los y las estudiantes como mejores tareas constituyen los datos sobre los que se basa el “examen” oral. La escucha y enjuiciamiento de las grabaciones puede desarrollarse fuera de las horas de clase, de la misma forma que suele hacerse con la puntuación de las pruebas escritas. La experiencia demuestra que la actividad de valorar grabaciones orales comporta una dedicación horaria ligeramente superior a la calificación de textos escritos, perfectamente asumible por el profesorado interesado en situar la lengua oral en el centro de su planteamiento didáctico²¹. La lectura de las cartas o informes escritos por el alumnado resultan, así mismo, profundamente reveladoras de los procesos de aprendizaje por los que ha atravesado cada persona. Además, el hecho de incorporar la opinión de estudiantes dentro del proceso de evaluación ayuda al profesorado a afinar el tipo de *feedback* que finalmente proporcionará a cada cual y a adoptar decisiones más justas.

Resumiendo, el proceso completo de puesta en práctica de un portafolio oral se puede concretar en los momentos recogidos en el cuadro 3.

²¹ Para agilizar la búsqueda de las grabaciones en cada casete, se puede solicitar a los y las estudiantes que detallen en sus informes junto al título de cada tarea elegida, el número correspondiente del cuenta pasos correspondiente en la casete. Si esto no es posible, siempre se puede pedir que, al menos, localicen la primera de las grabaciones.

PROCEDIMIENTO PARA LA PUESTA EN PRÁCTICA DEL PORTAFOLIO ORAL

1. Acordar un conjunto de tareas significativas adecuadas.
2. Definir los criterios de evaluación.
3. Sensibilizar a las y los estudiantes respecto del interés del trabajo en grupo.
4. Diseñar una hoja de coevaluación y discutir su contenido con el alumnado.
5. Formar las parejas.
6. Enseñar al alumnado a utilizar el magnetofón y la hoja de evaluación.
7. Las parejas graban sus conversaciones.
8. Las grabaciones deben ser fechadas.
9. Las parejas escuchan la grabación y rellenan la hoja de coevaluación.
10. Las parejas pueden comparar sus grabaciones con otras similares realizadas por nativos.
11. Cada estudiante elige, por ejemplo, sus tres mejores grabaciones.
12. Cada estudiante escribe una nota a su docente.
13. El o la docente evalúa las grabaciones y comparte sus impresiones con los aprendices.

Cuadro 3

5. CONCLUSIÓN

Las tareas realizadas entre estudiantes constituyen un entorno privilegiado para el aprendizaje de la interacción y, en general, para la adquisición de la lengua extranjera, puesto que las personas comparten el control del discurso, de su contenido y de las formas que permiten construirlo.

Las actividades de reflexión metalingüística y metacomunicativa en el aula favorecen el desarrollo de actitudes de alerta en la interacción. Esta reflexión se puede estimular mediante diferentes procedimientos, entre los que se halla el portafolio oral, que ha demostrado ser una herramienta poderosa para tal propósito.

En efecto, las actividades de auto y coevaluación que componen el portafolio oral poseen las siguientes cualidades:

- a) Ayudan al alumnado a comprender la finalidad de las tareas interactivas.
- b) Obligan al alumnado a observar y a juzgar sus producciones de acuerdo con criterios que describen las características de una conversación eficaz. Comprender dichos criterios se convierte en un estadio previo y necesario para el análisis de la propia actuación.
- c) El alumnado asume responsabilidades en su propio proceso de aprendizaje. La identificación de rasgos que caracterizan una comunicación de calidad le capacita para dotarse de metas de aprendizaje definidas que promueven actitudes activas.
- d) Favorecen la comunicación entre docente y estudiantes. El hecho de incorporar el punto de vista del alumnado, de manera casi institucionalizada, dentro del proceso de evaluación dinamiza el proceso de toma de decisiones y promueve una acción didáctica más personalizada.

Es evidente que la evaluación de la interacción oral debe contemplar aspectos lingüísticos tales como la utilización de léxico apropiado, la corrección formal, la propiedad de los enunciados o la fluidez con la que cada persona se expresa. No obstante, parece ineludible que incorpore aspectos interactivos tales como la gestión conjunta de la conversación, la escucha atenta al interlocutor o los procedimientos de reparación de las averías que con seguridad se van a producir en una conversación en la que participan

personas no nativas. Estos aspectos, que son por definición interactivos, no dependen de la actividad realizada por cada uno de los sujetos hablantes por separado, sino del grado de cooperación entre ambos.

BIBLIOGRAFÍA

ARTER, J. A. y SPANDEL, V. 1992. Using Portfolios of Student Work in *Instruction and Assessment, Educational Measurement: Issues and Practice*. Spring 1992:36-44.

DANIELSON, C. y ABRUTYN, 1997. *An Introduction to Using Portfolios in the Classroom*. Alexandria. Virginia ASCD.

ESCOBAR, C. 2001. Investigación en acción en el aula de lengua extranjera: la evaluación de la interacción mediante el portafolio oral, en Camps, A. (ed.) *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona. Graó: 69-84.

ESCOBAR, C. en prensa. *Promoting and Assessing Oral Interaction in the Classroom: The Oral Portfolio*. Barcelona. APAC Monographs.

GENESSEE, F. y UPSHUR, J. A. 1996. *Classroom-based Evaluation in Second Language Education*. Cambridge (NY). Cambridge Language Education.

GRIGGS, P. 1997. Metalinguistic work and the development of language use in communicative pairwork activities involving second language learners, en Díaz, C. y Pérez, C.: *Views on the acquisition and use of a second language*, Barcelona, Universitat Pompeu Fabra, p. 403-415.

JEANNERET, T. 1999. *La coénonciation en français*. Berna. Peter Lang.

MASATS, D. y UNAMUNO, V. 2001. Constructing Social Identities and Discourse through Repair Activities, en S. Forter-Cohen y A. Nizegorodcew (eds.): *Eurosla Yearbook 2000*. Amsterdam. Benjamins.

MASATS, D., NUSSBAUM, L., TUSÓN, A. y UNAMUNO, V. 1999. Entre simetría y complementariedad: la coenunciación en el discurso de aprendices de lenguas. Comunicación presentada en el V Congreso de Lingüística General. Universidad de Cádiz.

NUSSBAUM, L. y UNAMUNO, V., en prensa. Sociolinguistique de la communication entre apprenants. V. Castelotti (ed.), *D'une langue à l'autre*. Presses Universitaires de Rouen.

NUSSBAUM, L., TUSÓN, A. y UNAMUNO, V., en prensa. Procédures d'évitement des difficultés de langue dans l'interaction entre apprenants, Cicurel, F. y D. Véronique (eds.): *Discours, action et appropriation des langues*. Paris. Presses de la Sorbonne Nouvelle. Una primera versión de este texto puede consultarse en <http://www.hexo.fr/aepl/focal> con el título: Communiquer suffit ou de l'abandon du traitement des problèmes de langue dans l'interaction entre apprenants. Colloque International "Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches". Paris, 19-21 abril de 1999.

NUSSBAUM, L. 1999. Emergence de la conscience linguistique en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère. *Langages*. 134: 35-50.

NUSSBAUM, L. y UNAMUNO, V., 2000. Fluidité et complexité dans la construction du discours entre apprenants de langues étrangères, *Aile*, 12: 27-49.

PICA, T. et al., 1996. Language Learners Interaction: How Does it Address the Input, Output, and Feed-back Needs of L2 Learners? *TESOL Quarterly*, vol. 30, núm. 1, p. 59-84

SKEHAN, P., 1996. A framework for the implementation of task-based instruction, *Applied Linguistics*, vol. 17, núm. 1, p. 38-61.

SKEHAN, P. 1998. Task-based Instruction, *Annual Review of Applied Linguistics*, núm. 18, p. 268-286.

VAN LIER, L. 1989. Reeling, Writhing, Drawing, Stretching, and Fainting in Coils: Oral Proficiency Interviews as Conversation, *TESOL Quarterly*, 23-3: 489-508.